



Patrícia de Oliveira Ribeiro

**DA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO
À FORMAÇÃO COMO RELAÇÃO**

**Vivências, experiências e (re)significações em processos de
“Formação para a Inclusão”**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

2012

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação de Adultos sob a orientação do Professor Doutor João Carlos Pereira Caramelo

Resumo

A exclusão social tem vindo a ser combatida pelos poderes políticos através da adoção de estratégias e mecanismos que promovam a inclusão, atribuindo-se à sociedade civil, mas também, ao próprio excluído, a responsabilidade partilhada pela inclusão social. As estratégias adotadas para promover a inclusão têm-se centrado, sobretudo, no emprego e na formação profissional. Considerou-se, por isso, indispensável contactar diretamente com os adultos nessa situação, conhecer os seus percursos e projetos de vida, a sua relação com o saber e com a formação.

Desta forma, nesta investigação está presente a tentativa de perceber se e de que forma é que os processos e programas de educação e formação de adultos, especificamente na sua afirmada vertente de “*Formação para a Inclusão*”, para além de estabelecerem ao nível político uma relação quase linear entre a frequência de formação e potencial de inclusão, acabam, na realidade, por permitir a criação de espaços, relações e saberes que permitem ao seu público-alvo – os excluídos – se encontrarem e encontrarem outros mecanismos de inclusão.

Tendo em conta estes objetivos foi adotada uma metodologia qualitativa, realizando-se entrevistas semidiretivas a formandos em “*Formação para a Inclusão*”, tendo-se optado pela análise de conteúdo como método de tratamento dos discursos.

Conclui-se que as vivências, os sentidos, experiências e significações, as relações e aprendizagens desenvolvidas pelos formandos na formação permitem perceber que, muitas vezes, eles se encontram presos entre uma crença de potencial de autonomia e mudança e a consciência que estas poderão estar delimitadas num tempo e espaço circunscritos. A valorização do domínio relacional, a rutura com lógicas de confinamento e atrofia social que caracterizavam a sua rede de relações, permitem perspetivar a formação como um espaço de mudança, mas, também, de confronto com as suas carências e oportunidades.

Ao mesmo tempo que reconhecem na formação o potencial mobilizador para mudanças no sentido da inclusão, demonstram consciência sobre as suas limitações, sobre o carácter regulador que pode ter ao nível macro-político e social e sobre a forma como podem também eles utilizar este dispositivo como estratégia de sobrevivência material e relacional.

Abstract

Social exclusion has been fought by political powers by adopting strategies and mechanisms that promote inclusion, with civil society, but also the excluded itself, sharing responsibility for social inclusion. The strategies adopted to promote inclusion have focused mainly in employment and vocational training. It is therefore essential to contact directly with the adults in this situation, know their life projects and pathways, their relationship with the knowledge and with training.

Thus, this research is the attempt to understand if and how the processes and programs of adult education and training provision, specifically in its affirmed strand of "*Formação para a Inclusão*", in addition to establishing at the political level almost a linear relationship between the frequency of training and potential for inclusion, they, in fact, allow the creation of spaces, relationships, and knowledge that enable the target audience – the excluded people – meet and find other mechanisms of inclusion.

To achieve these goals it was adopted a qualitative methodology, which consisted in conducting semidirectives interviews with the trainees on "*Formação para a Inclusão*". The content analysis was the chosen method of treatment of the speeches.

It was concluded that the experiences, the senses, and meanings, relationships and knowledge developed by trainees in training allow us to realize that, often, they find themselves trapped between a belief in the potential of autonomy and change and awareness that these may be bounded in a time and space circumscribed.

The relational domain appreciation, the logical break with containment and social atrophy that characterized their relationship network, allows us to envisage training as a space for change, but also, as a space for confrontation with their shortcomings and opportunities.

While they recognize at the training the potential for mobilizing changes towards inclusion, they also demonstrate awareness of their limitations, on the regulator character that can be at a political and social level and how can they use this device as a strategy of material and relational survival.

Resumé

L'exclusion sociale vient à être combattue par les pouvoirs politiques publiques par l'adoption des stratégies et des mécanismes permettant de promouvoir l'inclusion, avec la contribution de la société civile, mais aussi en attribuant aux exclus une responsabilité partagée pour leur inclusion sociale. Les stratégies adoptées pour promouvoir l'inclusion sont plutôt concentrées dans la promotion de l'emploi et de la formation professionnelle. On a entendu comme essentiel de communiquer directement avec les adultes dans cette situation, connaître leurs projets de vie leur trajectoires et leur rapport au savoir et à la formation.

Ainsi, dans cette recherche on essaye, par une côté, de discuter si et comment les processus et les programmes de l'éducation des adultes et formation - particulièrement ce qui sont appelés de "*Formação para a Inclusão*" – établissent, au niveau politique, une relation entre la fréquence des programmes de formation et processus d'inclusion sociale. D'autre côté, on discute les conditions que, au-delà d'une vision linéaire de la relation formation-inclusion, permettent de produire la formation en tant que création d'espaces, relations et connaissances qui permettent à le public dite exclu rencontrer et trouver d'autres mécanismes d'inclusion.

Compte tenu de ces objectifs, on a adopté une méthodologie qualitative, soutenu par l'analyse des documents et la réalisation des entretiens semi-directives à des stagiaires en processus de «*Formação para a Inclusão* » et par des procédures d'analyse du contenu comme une méthode de traitement du discours.

On en conclut que le vécu, les sens, les expériences et les significations produites, bien que les relations et les apprentissages mis au point par les stagiaires en formation permettent de réaliser que, souvent, ils se retrouvent coincés entre une croyance dans le potentiel d'autonomie et de changement et de la prise de conscience que ces peuvent être délimitées dans le temps et l'espace circonscrit des processus de formation. Pour ces sujets, la valorisation du domaine relationnel, la rupture logique avec le confinement et l'atrophie sociale qui caractérise leur réseau de relations, permettent d'envisager la formation comme un espace pour le changement, mais aussi pour la confrontation avec leurs lacunes et possibilités.

Alors que les sujets sont conscients du potentiel mobilisant de la formation pour le changement vers l'inclusion et sur la nécessité de mobiliser ce dispositif comme une stratégie relationnelle et matériel de survie, ils ont aussi une conscience aiguë sur les limites de ces processus, et notamment sur son caractère régulateur au niveau politique et social.

Agradecimentos

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive*

*Ricardo Reis, in "Odes"
Heterónimo de Fernando Pessoa*

A ausência de agradecimentos não significa que eles são inexistentes.

Reflete sim a minha incapacidade para, através de apenas palavras,
mostrar a quem da minha vida faz parte, os espaços e tempos que nela ocupam,
as presenças constantes que se fazem sentir
ainda que muitas vezes fisicamente ausentes.

Agradecer não pode ser apenas dizer, escrever... É necessário mostrar, sentir...

Daí que sinto e mostro a todos aqueles que são e estão e sabem
que acredito que eles serão sempre os dias de sol na minha vida em permanente verão...

Índice Geral

Introdução	8
I. Cenários e contextualizações teóricas das problemáticas em foco	17
1. O papel da formação nas “novas” questões sociais e nas políticas de inclusão	19
1.1. À procura da inclusão na exclusão: entre definições de exclusão e dispositivos de inclusão	19
1.2. Metamorfoses e interrelações no trabalho e na formação	28
1.3. A formação enquanto política de gestão social e culpabilização individual	36
1.4. Do saber bagagem ao saber contextualizado. Da competência do indivíduo ao indivíduo das competências	48
2. A formação em “palco”	53
2.1. O formando: Ator ou Autor no palco da formação?	53
2.2. A formação: entre o desígnio funcionalista e a realidade afetiva e simbólica	59
II. Questões e escolhas metodológicas de investigação	67
1. Coordenadas paradigmáticas e posicionamentos no campo da investigação	69
2. Dispositivos de recolha, tratamento e análise de dados	77

III. Da relação com a formação à formação como relação	91
1. Dos ideais da empregabilidade à ideia de relação: Análise a partir dos discursos oficiais sobre a “Formação para a Inclusão”	93
1.1. Entre princípios de inclusão e práticas de promoção de empregabilidade	93
1.2. A relação na formação como mecanismo de participação e inclusão	99
2. Vozes na 1ª pessoa: Análise das vivências, experiências e significações dos formandos em processo de “Formação para a Inclusão”	109
2.1. Prisões, Oportunidades e Sobrevivências	110
2.2. Sonhos, Relações e Saberes	114
2.3. Formações, Inclusões e Exclusões	122
3. Entre discursos e reflexões	127
Considerações finais: entre a valorização de si e o realismo pragmático	131
Referências Bibliográficas	141

Índice de Anexos

Anexo 1 – Solicitação da autorização institucional para as entrevistas
Anexo 2 – Guião de entrevistas
Anexo 3 – Transcrição das entrevistas
Anexo 4 – Quadro de análise de conteúdo categorial

Introdução

Este trabalho resulta de trajetos que fui trilhando ao longo do meu percurso pessoal, profissional e, mais recentemente, académico.

Ao longo da minha experiência profissional, quer como psicóloga numa equipa de apoio a toxicodependentes e excluídos, quer como técnica de acompanhamento num Protocolo de Rendimento Social de Inserção, fui sempre me envolvendo e sendo envolvida pela questão da exclusão social. A intervenção com estes públicos em situações de graves carências pessoais e sociais permitiu-me ir desenvolvendo crenças, um discurso “*profano*” (Correia, 2010) acerca dos dispositivos políticos de inclusão social. O envolvimento com esta problemática foi assumindo novos sentidos e significações à medida que me fui envolvendo na formação enquanto formadora. De facto, mesmo a este nível, atuei primordialmente nos domínios de formação dirigida a públicos em situação de particular fragilidade e exclusão social.

No entanto, apesar da crescente e consistente oportunidade de intervir com este tipo de públicos adultos, senti também a crescente necessidade de procurar confrontar, fazer dialogar a minha prática profissional com conhecimentos teóricos, com discursos e “*narrativas sábias*” (ibd.) produzidos no campo científico.

Ao longo de todo o Mestrado em Educação e Formação de Adultos pude encontrar-me enquanto investigadora e não apenas como “*profissional de terreno*” como tanto gostava de me apelar. Passei a eleger como temática comum a todos os meus textos, discussões e trabalhos de Mestrado o fenómeno da exclusão social, especificamente em torno da formação como dispositivo de inclusão.

Comecei a detetar tensões entre narrativas e discursos “*profanos*” e “*sábios*” (ibd.) no que respeita às inter-relações entre políticas de inclusão, de formação e de promoção da empregabilidade.

Comecei a reconhecer que a forma como se produz um discurso sobre determinado objeto, um determinado fenómeno, tende a dar mais visibilidade a determinados aspetos desse objeto e menos visibilidade a outros, pelo que se poderá afirmar que os discursos teóricos (e práticos) usados na definição de um objeto são discursos situados e “*tendenciosos*”, que todo o discurso científico ou “*profano*” é por definição situado.

Percebi que assegurar a tradução da complexidade dos fenómenos sociais pressupõe a conjugação de uma série de abordagens/disciplinas e discursos, que não se reduzam uns

aos outros e que conduzam a um tipo de conhecimento caracterizado pela pluralidade e heterogeneidade. Assim, do ponto de vista epistemológico, este percurso conduziu-me a uma perspectiva multirreferencial (Ardoino, 1998, cit. Martins, 2004) com o objetivo de estabelecer um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas e discursos, desdobrando-se numa nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre o fenómeno da exclusão social. Ter consciência e perceber que o discurso científico tem validades relativas e promover a interpelação entre discursos diferentes sobre o mesmo fenómeno/objeto poderá levar-nos a perceber como poderão ser contraditórios (imbuídos da sua teoria, com tónicas diferenciadas), sendo do confronto destes discursos e pela sua heterogeneidade que poderemos produzir um conhecimento, uma linguagem, um objeto mais complexos.

Em consequência, este trabalho assume também como pressuposto que os fenómenos, designadamente as mudanças individuais e sociais, devem ser encarados como processos interativos que não podem ser interpretados exclusivamente a partir de fatores individuais ou macrossociais, o que no campo da problemática da exclusão social, nos conduz a assumir a perspectiva de Dubar (1996, cit. Correia, 2004) que a considera *“(analiticamente) como uma construção social, isto é, como um produto histórico de mecanismos sociais e não como um ‘estado’ resultante de atributos individuais ou coletivos”* (Dubar, 1996, cit. Correia, 2004).

A exclusão social tem vindo a ser combatida pelos poderes políticos através da adoção de estratégias e mecanismos que promovam a inclusão, definindo-se nesse processo os sentidos legítimos do que se entende por exclusão/inclusão, das suas causas e das formas da sua superação. Neste processo, por um lado, parece atribuir-se à sociedade civil, mas também ao próprio excluído, a responsabilidade partilhada pela inclusão social. Por outro lado, parece ficar igualmente evidente que as estratégias adotadas para promover a inclusão se centram, sobretudo, no emprego e na formação profissional, uma vez que é através dessas duas formas de “prestação” que o indivíduo poderá retribuir à sociedade aquilo que ela lhe dá.

No final do séc. XX o acesso à formação contínua parece ter deixado de ser um direito reivindicado para se tornar um dever, para se converter num poderoso dispositivo de regulação social, por vezes, num *“suplício que se é compelido a suportar para dissimular o percurso que conduz à exclusão profissional e social. A formação já não é*

associada apenas à cidadania e qualificação, mas desempenha um papel simbólico na gestão da “questão social”” (Correia, Lopes e Matos, 1999).

Não obstante, entre políticas, estatísticas e medidas, aqueles a quem habitualmente catalogamos de excluídos são aqueles que, despojados de poderes (de empregabilidade, de decisão, do próprio exercício da cidadania), continuam a situar-se à margem da inclusão.

Uma divergência em termos de perceção, de linguagem e da sua utilização na classificação dos indivíduos, faz da inserção, enquanto processo institucionalizado (e não relacional ou social) e enquanto resposta a problemas de pobreza e exclusão, um ritual estranho a muitos beneficiários de prestações sociais e desempregados, pese embora sejam eles o alvo do processo de intervenção.

Existe um discurso que assenta na ideia de que os adultos pouco escolarizados são portadores de um défice, de saberes e competências, que só pode ser ultrapassado através da frequência de modalidades de educação e formação baseadas no modelo escolar. Esse défice é sinónimo de ignorância e de incapacidade e indutor de problemas de participação na vida social e profissional. Tal discurso tem provocado uma estigmatização dos indivíduos pouco escolarizados com consequências de carácter social e outras de carácter individual, relativas à própria imagem que estes adultos têm de si. Neste particular, a formação tem-se insinuado como

“um espaço e tempo social particularmente propenso à produção e disposições subjetivas onde a exclusão se associa à incompetência, e os saberes e as experiências profissionais já não se consideram como patrimónios cognitivos que importa revalorizar, mas tendem a incorporar a produção de “subjetividades” tendencialmente desqualificadas” (Correia, Lopes e Matos, 1999).

É neste sentido que se considera importante caracterizar e analisar a oferta formativa direcionada para os adultos e, em particular, perceber o tipo de adesão e a perceção que os adultos têm dessa formação. A análise crítica das políticas e das práticas de educação e formação dirigidas a adultos pouco escolarizados, assim como a auscultação dos próprios adultos, permite-nos reequacionar o discurso sobre esta problemática, num contexto em que, no plano político, se apela à *aprendizagem ao longo da vida* (Cavaco, 2008).

Poder-se-ão colocar várias questões a este propósito: será que no contexto de formação é devolvido algum poder a estes indivíduos? Constituir-se-á a formação como um contexto mediador que devolve a voz ao ator formando? Será que ao ter espaço para dizer-se, o formando consegue valorizar as suas experiências ou irá consciencializar-se das suas carências (atribuídas e/ou reconhecidas)? Será que um processo que se inicia como uma obrigação poderá, a partir da relação com os diferentes atores, nomeadamente os formadores e outros formandos, constituir-se como contexto de devolução de poder relativo sobre si?

O conhecimento sobre os adultos pouco escolarizados não pode passar unicamente pela análise estatística, pois esta é sempre descontextualizada e não permite perceber as especificidades individuais. Considerou-se, por isso, indispensável contactar diretamente com os adultos nessa situação, conhecer os seus percursos e projetos de vida, a sua relação com a formação. Isto porque *“as propriedades que são atribuídas aos seres para que eles possam ser “geríveis” nem sempre são coincidentes com as propriedades que lhe são atribuídas para os “tornar cognoscíveis”* (Correia e Caramelo, 2003).

Desta forma, nesta investigação está presente a tentativa de perceber se e de que forma é que os processos e programas de educação e formação de adultos, especificamente na sua afirmada vertente de *“Formação para a Inclusão”*, para além de estabelecerem ao nível político uma relação quase linear entre a frequência de formação e potencial de inclusão, acabam, na realidade, por permitir a criação de espaços, relações e saberes que, mesmo não sendo instrumentais para os discursos oficiais sobre a inclusão, permitem ao seu público-alvo – os excluídos – se encontrarem e encontrarem outros mecanismos de inclusão. Tentou-se perceber se no espaço e tempo da formação, os sujeitos conseguem deles apropriar-se para além do sentido e definições institucionais e se neste processo de apropriação os sujeitos mobilizam aquilo que são os seus passados e os seus projetos futuros. Também foi objetivo aferir se no processo de formação, se criam condições para que os formandos se resignifiquem e às suas vidas, nos seus domínios mais pessoais e mais profissionais.

Tendo em conta estes objetivos foi adotada uma metodologia qualitativa, que permitisse compreender o ponto de vista do ator social, neste caso formandos em processos de *“Formação para a Inclusão”*. Reconhecendo-se que para a melhor compreensão das vivências dos sujeitos na formação, não se poderia ignorar que elas se processam no

interior de uma tipologia de formação definida por discursos oficiais, considerando-se que a construção de uma compreensão sobre esta tipologia implicaria o conhecimento daquilo que veicula, dos seus objetivos, dos seus propósitos. Desta forma, encarou-se como fundamental a análise do seu *Guia Metodológico*, no sentido de se aferir qual a conceção deste “discurso oficial” sobre a relação entre inclusão e formação e como é que são definidos os atores – formadores e formandos –, os saberes e as finalidades da própria formação.

A realização de entrevistas semidiretivas foi a estratégia utilizada para a recolha dos discursos dos indivíduos em processos de formação, segundo uma perspectiva de dentro, tendo sido orientadas para o descobrimento, para a exploração. Encarou-se sempre esta investigação como um processo, uma realidade dinâmica, sendo o objetivo produzir um conhecimento assente no confronto e diálogo entre discursos e produzir um conhecimento não generalizável, mas contextualizado (Serapioni, 2000).

Não houve nunca a tentativa de partir exclusivamente da teoria, dos discursos “sábios” para a interpretação dos discursos recolhidos, uma vez que isso significaria que os estaríamos a “aprimorar”. Tentou-se sim, interligar e relacionar a teoria e a empiria, no sentido de complexificar e tornar mais “autêntico” o conhecimento produzido, mais sensível à interpelação entre diferentes linguagens.

Este trabalho estrutura-se, assim, em quatro partes. Os títulos escolhidos assumem-se como metáforas conscientes da problemática em estudo.

Na primeira parte, ao longo de dois capítulos, fazemos a apresentação dos “*Cenários e contextualização teórica das problemáticas em foco*”, neste caso, do fenómeno da exclusão social e da forma como as políticas de inclusão têm evoluído de lógicas mais assistencialistas para lógicas de ativação, centradas no indivíduo, na empregabilidade, na formação e nas competências. Assumiu-se com o termo “*cenários*” uma descrição que contém actores, a informação por trás deles, suposições sobre o seu ambiente, os seus objectivos e sequências de acções e eventos.

O primeiro capítulo, denominado “*O papel da formação nas “novas” questões sociais e nas políticas de inclusão*”, está sustentado numa revisão bibliográfica focalizada nas mudanças macro-estruturais nas sociedades pós-modernas (individualização, novas economias/sociedades do conhecimento, novas modalidades de trabalho/emprego) e das

políticas portuguesas de inclusão e formação (enquadramento sócio-político e jurídico; relação com o desenvolvimento de mecanismos de ativação). Houve uma manifesta concentração em autores que abordam a problemática da exclusão social e das políticas de formação enquanto mecanismos de inclusão social, nomeadamente que abordam a forma como as políticas de formação têm sido mobilizadas como dispositivos de gestão da “*nova questão social*” (precariedade, desemprego, exclusão) e como a adoção de estratégias de descentralização poderá traduzir-se numa aproximação à promoção da inclusão social, mas também ao controlo e normalização sociais. É referida ainda a transição que se tem observado ao nível dos saberes associados à formação e ao indivíduo, cada vez mais contextualizados e apelando a competências transversais.

No segundo capítulo, denominado “*A formação em palco*”, reconhece-se que a formação assume o lugar principal onde se passam factos importantes, estando nela implicados intervenientes diretos, pelo que, tendo em conta o teor da presente investigação, tentou-se perceber ao nível dos indivíduos que frequentam as formações até que ponto é que o seu papel no “palco” da formação é de mero espectador, de formando, ou se na formação poderá constituir um contexto de encontro de si, de autoria do seu percurso. Por outro lado, reflete-se sobre as formas como se têm interligado e convivido na formação as tensões entre os seus desígnios mais funcionalistas, que tendem a associar a inclusão a práticas de promoção de empregabilidade, e uma realidade afetiva e simbólica, visível em fatores de natureza psicológica e social que, muitas vezes, contribuem para uma “adesão” significativa dos formandos à formação.

A segunda parte desta investigação está dividida em dois capítulos, nos quais se abordam as “coordenadas” paradigmáticas e os posicionamentos no campo da investigação e se sistematiza o processo metodológico desenvolvido, esclarecendo-se as opções epistemológicas e metodológicas subjacentes, as estratégias de investigação privilegiadas, as razões da escolha do estudo de caso enquanto método e os dispositivos de recolha, tratamento e análise de dados.

Na terceira parte desta dissertação, “escutam-se vozes”, primeiro os discursos oficiais e referenciais da “*Formação para a Inclusão*”, “presos” entre ideais de empregabilidade e o reconhecimento da importância da relação formativa na participação efetiva dos formandos no “percurso” para a inclusão.

Num segundo capítulo dá-se voz aos formandos entrevistados, sendo que a escolha dos diferentes sub-títulos emerge dos diálogos das entrevistas realizadas, estruturando-se a partir das suas próprias palavras, decorrendo de um trabalho analítico, de categorização emergente da informação recolhida.

No terceiro capítulo, denominado “*Entre discursos e reflexões*” adota-se mais intencionalmente uma simultaneidade entre os discursos dos formandos, o enquadramento teórico da problemática estudada e as perceções e saberes “profanos” da investigadora.

Finalmente, na “*Conclusão*”, são propostas algumas reflexões suscitadas durante e pela realização desta investigação e abrem-se algumas “portas” de exploração futura em torno desta problemática.

I. Cenários e contextualizações teóricas das problemáticas em foco

1. O papel da formação nas “novas” questões sociais e nas políticas de inclusão

1.1. À procura da inclusão na exclusão: entre definições de exclusão e dispositivos de inclusão

A compreensão das sociedades modernas e pós-modernas reenvia-nos para a sua condição paradoxal, contraditória, atravessadas que são por tensões e desafios desenvolvimentais, muito por causa das direções aparentemente divergentes e opostas em que se desenvolvem e que se tornam por vezes difíceis de acompanhar. De facto, estas são sociedades que podem ser descritas como complexas, na medida em que são difíceis de compreender com base num único princípio de organização tal como acontecia com as sociedades que eram mais rígidas e simples, menos complexas e mais previsíveis (ex. Idade Média) (Coimbra e Menezes, 2009).

Esta ambiguidade e tendência para a contradição e desigualdades tornam-se mais visíveis no século XVIII com o Iluminismo que, ao postular o desenvolvimento sem limites ao Homem, constituiu uma das bases do liberalismo e do capitalismo, mas com uma dupla face: o desenvolvimento ilimitado simultaneamente permitia a criação de riquezas e o surgimento e disseminação de pobreza, de excluídos, do *Homem vulnerável* (Fernandes, 2005). No entanto, é no mundo pós-moderno que se tem vindo a exacerbar nas últimas décadas esta dupla face: o aumento da riqueza absoluta produzida, a emergência de economias e sociedades ditas do conhecimento, em que processos de inclusão seletiva convivem com o aumento do número de pobres, o agravamento das clivagens económicas e sociais, a desqualificação da mão de obra e a exclusão progressivamente generalizada.

Apesar destas tendências paradoxais se verificarem há alguns séculos, a verdade é que apenas nas primeiras décadas do século XX é que estes Estados predominantemente liberais se viram na “obrigação” de se tornarem Estados sociais, que garantissem as condições necessárias de vivência digna a todos aqueles que se viam emaranhados na pobreza.

Contudo, mesmo estes “*Estados-Providência*” foram sofrendo uma acentuada “erosão”, sobretudo nas últimas décadas, envolvidos num contexto económico global penalizador, marcado pela precarização da relação com o trabalho, enfraquecimento das formas de proteção social e uma orientação mais acentuada para a individualização,

adaptabilidade e flexisegurança (Castel, 1995; Paugam, 2003). Por outro lado, nestas sociedades pós-modernas, os princípios da igualdade de oportunidades e do respeito pela diferença afirmaram-se ainda mais como bandeiras da democracia e dos Direitos do Homem e, assim, aliando-se aos fatores e indicadores económicos estes princípios sociais defendidos, deixou de ser tolerável que as políticas sociais se centrassem numa lógica potenciadora de dependências entre aqueles já dependentes, uma vez que essa seria uma forma de reprodução da própria pobreza e exclusão e que os afastaria ainda mais do direito universal ao exercício de uma cidadania, que pressupõe e exige autonomia (Fernandes, 2005). Assim, aqueles Estados assumidamente sociais, que assentavam a sua intervenção em lógicas assistencialistas e que contribuía sobretudo para garantir um mínimo de sobrevivência aos ditos “pobres”, começam a sentir necessidade de alterar essas mesmas lógicas no sentido da ativação, “impondo-se” um novo conceito de exclusão social. Estas políticas de ativação que enformam a problemática da exclusão têm vindo a atribuir uma maior centralidade ao indivíduo (Hespanha, 2002; Fitoussi e Rosanvallon, 1997), refletindo as mudanças que se têm vindo a observar nas últimas décadas.

De facto, passa-se a encarar os indivíduos como cidadãos *ativos* e não apenas como *assistidos*, introduzindo-se uma dimensão de cidadania que estava afastada da relação paternalista entre Estado e assistido, tendencialmente geradora de dependências e de uma subordinação do indivíduo (Sousa, Hespanha, Rodrigues e Grilo, 2007).

Forçado pelos constrangimentos financeiros e por princípios sociais, os Estados-Providência começam, então, a substituir a atitude passiva de indemnizar os desempregados por políticas ativas de emprego dirigidas aos desempregados, promovendo a criação de novos empregos, aumentando a sua empregabilidade ou atribuindo-lhes uma ocupação útil (Hespanha, 2002). Pode dizer-se que, em geral, as políticas de ativação procuram justificar-se, quer pela sua capacidade de inclusão no mercado de trabalho, quer pela sua capacidade de inclusão no tecido social, através de atividades reconhecidas como socialmente úteis e, portanto, aptas a erradicar ou a prevenir novas situações de exclusão (ibd.).

O objetivo destes Estados de *dupla face* passaria a ser desenvolver mecanismos de minimização do sofrimento dos excluídos, através de políticas de inserção que garantem o mínimo indispensável para superar as necessidades básicas, mas, ao mesmo tempo,

implicando-os num processo de ativação que os tornem mais “inseríveis” na sociedade, através de políticas de obrigação quanto a qualquer forma de trabalho (Rodrigues, 2006).

Surge, assim, aquilo que Rosanvallon designa de *Estado-Providência Ativo* (1995, cit. Moreira, 2000), que assume uma noção de inserção social enquanto um

(...) duplo movimento que leva, por um lado, as pessoas, as famílias em situação de exclusão social e de destituição a iniciar processos que lhes permitam o acesso aos direitos de cidadania e à participação social e, por outro lado, as instituições a oferecer a essas pessoas, famílias e grupos, reais oportunidades de incitar tais processos, disponibilizando-lhes os meios, dando-lhes apoio e criando os lugares sociais onde se possam colocar (Capucha, 1998, cit. Moreira, 2000).

Assim, depois do conceito “nova pobreza” é o de exclusão que se tem generalizado no discurso político, mediático e sociológico. A “crise” da relação social seria um efeito induzido pela “crise económica”, embora também se possa encarar as crises económica e social por um outro prisma e fazer delas um processo mais global que provocaria, segundo Dubar (2006), quer “*“raturas” nos grandes equilíbrios económicos, quer “fraturas” dum tipo de vínculo social antes largamente dominante. Pode-se também chamar “antropológica” a este tipo de crise que afeta, ao mesmo tempo, os comportamentos económicos, as relações sociais e as subjetividades individuais*”.

O conceito de exclusão parece ser, assim, um conceito mais recente, que se impõe no final do século XX, e que integra o conceito de pobreza, mas se alarga à noção de dependência e à perda de categorias sociais, se define como um processo e não um estado, com múltiplas causas, com múltiplas definições. De facto, a exclusão social é um fenómeno complexo e heterogéneo e, segundo alguns autores, não existe um estado de exclusão absoluto, já que o indivíduo pode viver, em simultâneo, processos de exclusão em relação a um determinado domínio da vida social e de inclusão relativamente a outros níveis da vida social (Matos, 2000, cit. Silva, Anjos e Ferraz, 2009).

Todos parecem saber o que é a exclusão, mas não parece haver quem encontre um sentido único para este fenómeno, talvez devido à multiplicidade de atores e cenários nos quais se enquadra e se estende. Tal como referido por Fernandes (2005):

O conceito de exclusão é polissémico e polimórfico, apresentando vários sentidos e muitas expressões. Várias são também as suas causas, na sua pluridimensionalidade. Essa

configuração da realidade tem tornado o conceito extremamente incómodo para a ciência, habituada como está a trabalhar com noções unívocas. Porque a ciência tem horror à polissemia, tende constantemente a mudar a expressão conceptual dos fenómenos.

A exclusão não é um estado. Os processos de exclusão não são naturais, são realidades sociais que resultam do funcionamento ou do disfuncionamento das estruturas sociais. Questionar a problemática da exclusão implica portanto questionar o funcionamento institucional, bem como as redes, as teias e os valores que sustentam a interação social (Soares, 2009). A exclusão surge como resultado da transformação global dos processos de socialização que tendem a desqualificar socialmente todos aqueles que não entrem e se adequem a uma nova lógica de competências (autonomia, responsabilidade e iniciativas – competências transversais) desejáveis. Mas uma vez iniciado o processo de exclusão, engendra-se um outro, de exclusão recíproca, patente no afastamento e no isolamento por parte do excluído.

Existem, de facto, indivíduos que se “autoexcluem”, por se tornarem passivos e não se assumirem como verdadeiros atores do seu processo de inclusão. Isto acontece porque muitas vezes as situações de exclusão, como já referido, levam a situações de dependência, às quais estão inerentes, muitas vezes, formas de passividade nas quais os indivíduos se reconhecem como recetáculos de direitos, sem poder ou querer de atores com deveres. Como descreve Pierre Bourdieu (cit. Fernandes, 2005), “*tem-se hoje o sentimento de que o cidadão, sentindo-se rejeitado no interior do Estado (...), rejeita o Estado, tratando-o como uma potência estranha que ele utiliza o melhor possível para os seus interesses*”.

Tal como referido por Apter (1997, cit. Imaginário et al, 1998)

(...) nas nossas sociedades desenvolvidas, prósperas e democráticas, (...) a modernização e a rápida mutação tecnológica criaram três categorias distintas de cidadãos – as elites, que controlam o saber e o dinheiro; uma massa de “funcionalmente significantes”; e os “funcionalmente supérfluos” (...) dos que não servem para nada, dos excluídos, no verdadeiro sentido da palavra. Os que “apenas têm presente” e para os quais os sistemas de aprendizagem, que exigem a noção de futuro, não fazem sentido.

De facto, o prolongar do desemprego, da exclusão, da desinserção parecem acentuar sentimentos de desencorajamento e resignação naqueles que estão excluídos, fazendo com que pareçam e se sintam “supérfluos”, o que os leva a recorrer muitas vezes

aos serviços de proteção social naquela que é na maioria das vezes uma porta aberta para a “subsidiodependência”. A fragilidade inicial que caracteriza o estatuto do beneficiário, do desempregado, gera um sentimento de inferioridade social. Da tomada de consciência do distanciamento que progressivamente o afasta do núcleo duro das relações sociais, decorre a interiorização da desqualificação social. O sentimento de incapacidade de, por si só, ultrapassar a situação, induz ao pedido de ajuda, *“sempre descrito como uma experiência humilhante, que pode introduzir uma profunda mudança no itinerário moral de um indivíduo”* (Paugam, 2003).

O problema é particularmente grave porque o desemprego veio a tornar-se num fenómeno estrutural e, portanto, resistente às terapias políticas tradicionais. Ao mesmo tempo, a falta de expectativas de emprego parece desmotivar os desempregados a procurar emprego ou a aceitar um emprego precário ou mal remunerado enquanto o subsídio durar (Hespanha, 2002).

Por outro lado, a carga pejorativa socialmente atribuída à condição de beneficiário, de assistido, parece bloquear a capacidade mobilizadora de necessidades de inserção social e profissional, gerando naqueles que beneficiam das medidas de prestação social um sentimento de que nunca terão a capacidade de responder às expectativas dos outros, nem de alcançar uma identidade visada para si e desejada pelos outros. Esta incapacidade parece refletir a existência de uma dimensão simbólica da exclusão, sendo a própria sociedade, com os seus valores, que define se o indivíduo é útil porque responde às suas expectativas através da sua situação profissional e dos seus padrões de consumo, ou se, por outro lado, não corresponde à norma instituída e, portanto, é marginalizado. A dimensão simbólica da exclusão resulta, assim, de uma alteração da identidade do indivíduo, acompanhada de um sentimento de inutilidade, estreitamente vinculado à sua incapacidade de reverter a situação em que se encontra (Castel, 1995).

Na teoria, os excluídos são encarados como indivíduos que, semelhantes a todos os outros, possuem direitos e deveres. As novas políticas de inclusão social, ao invés de assumirem uma lógica assistencialista assentes apenas no “verbo” “dar”, postularam uma dicotomia do “dar e receber”, isto é, conferir formas de auxílio que permitam a integração social do excluído, exigindo-lhe que, “em troca”, dê à sociedade o direito de determinar quais as formas através das quais se poderá incluir. Neste contexto, dos programas de inserção destes indivíduos constarão não só os tipos de apoio a que terão direito enquanto

beneficiários (apoios que poderão passar pelas áreas da inserção profissional, saúde, educação, habitação e transportes), mas também as obrigações a que se comprometem, como seja a disponibilidade para o trabalho e formação profissional, a frequência do sistema educativo, a participação em atividades que pretendem desenvolver a autonomia social e em atividades temporárias que favoreçam a inserção no mercado de trabalho ou a resposta a necessidades de ordem social ou ambiental (Moreira, 2000).

Se atendermos à noção de beneficiário que subjaz à legislação de uma medida de prestação social como o *Rendimento Social de Inserção* (Decreto de Lei 283/2003) percebe-se que ele é perspectivado como alguém que se encontra afastado da esfera do trabalho e sob o qual recai a ideia de que não tem capacidade de sair por si só da situação de pobreza, precisando de quem o faça por ele. Além disso, é alguém que se encontra numa situação de desinserção social, já que se pressupõe que deve ser inserido socialmente. De facto, é referido no decreto de Lei 283/2003 que o objetivo do Rendimento Social de Inserção é “(...) *promover efetivamente a inclusão dos mais carenciados, privilegiando a inserção (...) assegurar às pessoas e seus agregados familiares recursos que contribuam para a satisfação das suas necessidades mínimas e para o favorecimento de uma progressiva inserção social, laboral e comunitária*”, sendo o principal objetivo do programa de inserção “*promover a criação de condições necessárias à gradual autonomia, com vista à sua plena integração social*”. Deste programa de inserção constam todos os deveres que deverão ser cumpridos pelos beneficiários sob pena de cessação da prestação social.

Assim, segundo a lógica da ativação (ilustrada na medida do Rendimento Social de Inserção), o *direito* a ser subsidiado implica um correspondente *dever* de contribuir com uma atividade socialmente útil; ou seja, o Estado deve exigir algo em troca da sua ajuda. Este tipo de programas, ou contratos, têm uma série de consequências positivas e negativas.

Por um lado, permitem melhorar as qualificações e estimular a empregabilidade dos trabalhadores desempregados através da sua participação no mercado de trabalho, contribuindo simultaneamente para o aumento da autoestima e para a autonomia desses trabalhadores (Heikkilä, 1999, cit. Hespanha, 2002; Hvinden, 1999, cit. Hespanha, 2002; Bosco *et al.*, 1999, cit. Hespanha, 2002; Geldof, 1999, cit. Hespanha, 2002). No entanto, questiona-se a real autonomia do beneficiário na construção do seu projeto de inserção. O direito de inserção não surge de forma voluntária, mas quase compulsiva, sendo que o

candidato é forçado a aceitar uma determinada representação dos processos de integração social, muitas vezes para justificar o subsídio que se recebe, atentando assim contra uma das mais básicas condições da liberdade e da cidadania dos indivíduos (Moreira, 2000, Hespanha, 2002).

Com efeito, num sentido mais lato reconhece-se que a ativação representa uma reação positiva à cultura de dependência e uma preocupação pela realização de direitos sociais básicos, designadamente o direito ao trabalho (Geldof, 1999, cit. Hespanha, 2002). No entanto, a verdade é que este processo de participação forçada tem sido alvo de duras críticas (Hespanha, 2002), nomeadamente ao nível do seu carácter punitivo (Heikkilä, 1999, cit. Hespanha, 2002), atribuindo às medidas ativas a responsabilidade de condicionarem o acesso aos benefícios sociais, bem como à liberdade e autonomia dos próprios trabalhadores (Hvinden, 1999, cit. Hespanha, 2002; Geldof, 1999, cit. Hespanha, 2002). Por outro lado, sobre a ativação recai ainda a responsabilidade de estar a criar uma nova massa de excluídos resultante da redução do nível de bem-estar (Heikkilä, 1999, cit. Hespanha, 2002).

Acresce ainda que as políticas ativas, por se fazerem acompanhar de elevadas obrigações para os desempregados, tendem a responsabilizar estes pela sua situação de exclusão, descartando assim os padrões, as empresas e o capital de qualquer responsabilidade por tal situação (Geldof, 1999, cit. Hespanha, 2002; Berkel, 1999, cit. Hespanha, 2002). E, por fim, elas tendem a gerar um mercado de trabalho secundário, de ocupações meramente temporárias e de empregos inapropriados a conduzir à efetiva inserção profissional dos trabalhadores ativados (Hvinden, 1999, cit. Hespanha, 2002).

Desta forma, entre os princípios universais e de ativação defendidos e a prática parece existir um fosso profundo, verificando-se uma tendência destes Estados ditos sociais a tornarem-se Estados *reguladores*, que, muitas vezes, criminalizam a pobreza e a exclusão social, que “*coisificam*” os seus atores, para que estes não se envolvam diretamente num cenário de prática da cidadania e exercício da liberdade, uma vez que este é do domínio de quem realmente contribui para a sociedade. Por contribuição, leia-se, trabalhe, tenha rendimentos, contribua com o seu esforço produtivo para a economia do Estado. Ao emprego “*para toda a vida*” opõe-se hoje o emprego a qualquer custo, em quaisquer condições e por qualquer tempo. Se o emprego era encarado como o mecanismo que permitiria garantir a inclusão social, atualmente todos somos excluídos em potência. A

instalação de e na precariedade social parece, tal como defendido por Castel (1995), resultar de uma redefinição que já não a encara como um estádio provisório e transitório, mas antes, como espaço estruturado que é habitado por indivíduos que experimentam trajetórias erráticas e trajetórias estruturadas por passagens entre situações de emprego, desemprego, não-emprego e formação.

Assim, se, em teoria, aos excluídos poderá caber algum papel de ação na procura e formas de saída da exclusão, na prática, aos não excluídos, nos quais se incluem todas as estruturas de poder político e social, tem de ser exigido um papel de ação no desenvolvimento de formas e estruturas de exercício da cidadania que permitam, efetivamente, a liberdade de escolhas, igualdade e respeito pela diferença, o que muitas vezes também não se verifica. A exclusão deveria ser, assim, segundo alguns autores, combatida com mecanismos de gestão social que potenciem a inclusão. Nesta perspetiva, a obrigação da inserção não pesaria apenas sobre uma parte, mas também sobre a sociedade, havendo um sistema de obrigações recíprocas: uma responsabilização do beneficiário, considerado ator do seu futuro e uma obrigação de disponibilização de meios por parte da sociedade (Sousa, Hespanha, Rodrigues e Grilo, 2007).

A aplicação personalizada de medidas de política veio tornar clara a existência de significados distintos acerca do trabalho, do emprego, da inclusão e da exclusão entre quem desenha e aplica as políticas e quem utiliza essas mesmas políticas. As dimensões subjetivas — e não apenas as dimensões objetivas — da inclusão e da exclusão passam a ser reconhecidas como dimensões relevantes para a formatação das políticas (Hespanha, 2002).

O debate sobre as políticas sociais nas sociedades contemporâneas é feito, desta forma, num contexto económico global relativamente penalizador, motivado pela emergência de mudanças ao nível do trabalho e suas estruturas, ao enfraquecimento das formas de proteção social e ao facto de haver uma generalização do risco de exclusão e de vulnerabilidade a grande parte dos indivíduos de uma sociedade.

De facto, as últimas décadas do século XX e o início do século XXI marcaram a emergência e consolidação de novos grupos de excluídos com perfis diferenciados dos anteriores. Não se trata de grupos de indivíduos que, pelas suas trajetórias, acumulam *handicaps* e vulnerabilidades que os afastam do centro da estrutura social. Ao invés, são indivíduos com percursos integrados nos padrões “normais” mas que, pelas disfunções

sobretudo do mercado de trabalho, se encontram privados de um elemento essencial à sua plena integração: o emprego (Soares, 2009).

Desta forma, é imperativa uma mudança na conceção de inclusão e exclusão social, bem como nas formas como tradicionalmente se promove uma e se intervém na outra. Como referido anteriormente, só encarando a exclusão social como um processo, com diferentes atores e assente em diferentes cenários, se poderá caminhar no sentido da prevenção da exclusão e não da remediação, da redução de riscos e minimização de danos.

As políticas sociais que pretendam realmente gerar mudanças deveriam orientar-se para a prevenção e afastar-se das noções de previdência social e de dependência perante a lógica da produtividade. Parece, desta forma, de alguma forma evidente que para além da concentração nas políticas de aceitação de empregos temporários, de ocupação socialmente útil e da formação escolar e profissional como forma de capitalização humana, esforços deverão ser efetuados no sentido de um aumento de espaços e tempos nos quais as pessoas, todas as pessoas, possam exercer o seu direito e dever à cidadania. Para tal, como refere Fernandes (2005)

O repensamento do Estado-providência implica a passagem da ótica assistencial à ótica da justiça. Se, por um lado, exige um enriquecimento da noção de direito social, sobre a qual se desenvolve o direito à inserção, por outro, arrasta consigo um aprofundamento da própria democracia. Entrou-se, ao mesmo tempo, numa nova era do social e numa nova idade do político. O princípio da solidariedade deve ser conciliado com o princípio da responsabilidade, não podendo existir direitos a que não correspondam correlativos deveres.

De facto, "nas sociedades modernas, dada a capacidade produtiva da sua economia, ninguém está condenado à pobreza ou à miséria. Estas deixaram de ser uma fatalidade ou um destino. A pobreza é essencialmente uma privação dos direitos de cidadania" (Fernandes, 1991, cit. Rodrigues, 2006) e é sobre esta forma de privação que os Estados devem intervir. As formas de discriminação positiva em favor daqueles mais excluídos da sociedade, ao promoverem o aumento da capacidade de exercício da cidadania, não podem ser abandonadas em favor das políticas neo-liberais que pretendem que o Estado deixe de desempenhar um papel de interventor social e que assuma apenas o papel de incentivador económico.

Vozes dos cenários científicos da sociologia gritam a necessidade de se assegurar os direitos a todas as pessoas, independentemente das circunstâncias da sua vida profissional, assentes na noção dos direitos sociais assumidos como uma "*propriedade social*" (Castel, 2003, cit. Rodrigues, 2006). Neste sentido, as políticas de inserção deveriam assentar não necessariamente na mudança de comportamentos e hábitos daqueles que estão excluídos, como forma de se tornarem mais próximos dos cenários da inclusão vigentes, mas em formas de mobilização de recursos comunitários, locais, nacionais, internacionais, no sentido da efetiva reinserção desses indivíduos. O ponto de partida para a discussão em torno dos pressupostos das políticas sociais de promoção da inclusão deveria assentar na promoção da liberdade individual, entendida como capacitação no sentido político, sem poder pôr em causa a igualdade de condição enquanto cidadão de direitos e deveres (Carolo, 2008).

Tendo em conta a emergência de novos grupos de excluídos e a incerteza de que todos somos potencialmente excluídos, novos problemas devem ser colocados às políticas sociais, que não poderão restringir-se a uma lógica remediadora ou assistencialista. São novos públicos, com novas exigências, que colocam mais um problema tanto às políticas sociais, como à intervenção: em que medida os critérios de intervenção poderão ser homogêneos face à progressiva heterogeneidade dos grupos, que apresentam carências, problemas e necessidades diferenciadas?

A intervenção social precisa de ser repensada e reinventada à luz das novas necessidades. Impõem-se respostas diferenciadas, flexíveis e à medida das necessidades dos públicos-alvo da intervenção, mas o que se tem observado é uma aproximação à standardização das subjetividades. As modernas sociedades parecem esperar que os sujeitos sejam participativos, mas standardizados, mesmo se esta noção de cidadania standardizada é contrária ao próprio conceito de cidadania.

1.2. Metamorfoses e interrelações no trabalho e na formação

A relação entre exclusão e trabalho tem vindo a sofrer constantes mutações. Se na Antiguidade Clássica, o trabalho significava exclusão da sociedade e da cidadania, na época moderna, o trabalho passou a significar o princípio da ordem. Atualmente, o trabalho

como definidor de identidades e de estatutos sociais está em crise e não poderá ser encarado como o garante de uma sociedade inclusiva (Fernandes, 2005).

As mutações (ou “metamorfoses”) verificadas no mundo do trabalho estão no cerne de fenómenos de dualização social (Dubet e Martucelli, 1998, cit. Canário, 2004) que configuram o que se convencionou chamar a “*nova questão social*” (Castel, 1995; Rosanvalon, 1984) de que a exclusão constitui o componente central. As transformações verificadas nas últimas décadas no mercado de trabalho colocaram em causa a tradicional visão do trabalho enquanto emprego regulado, que congrega as dimensões da proteção e da segurança social, enquadrada pelo modelo social europeu e assegurada pelos Estados – Providência.

As repercussões económicas e sociais da mundialização e o estreitamento do mercado do emprego, o aumento do desemprego de massas e das precariedades vieram transformar consideravelmente as condições de trabalho. Conduzindo cada vez mais dificilmente a ofertas reais de trabalho, os dispositivos de inserção dão a impressão de obedecer a uma “*fuga perpétua para a frente, tanto pela multiplicação e empilhamento de medidas e de programas como pelo modo de gestão de públicos de que são suporte*” (Delory-Momberger, 2009).

Face ao aumento do desemprego e à emergência e intensificação de problemáticas associadas à nova pobreza – desemprego de longa duração; enfraquecimento das estruturas familiares; fragilidade das tradicionais redes de solidariedade; não exclusividade da vulnerabilidade à exclusão por parte de determinadas categorias sociais; agravamento da pobreza, da exclusão e das desigualdades – surgiram, no contexto comunitário, novas recomendações no âmbito das políticas sociais. Estas pretendiam fazer face ao agravamento da crise económica e social, cujo marco mais saliente era a crise do trabalho-emprego característico da sociedade salarial (Castel, 1995). São então definidos como objetivos centrais para as políticas sociais no espaço comunitário a promoção do emprego; o incremento da cidadania e da participação; a valorização do indivíduo ao nível das medidas de combate à exclusão e a afirmação dos direitos sociais, garantidos pelo Estado-Providência, sustentados pelo crescimento económico.

Também em Portugal, durante a década de 90 do séc. XX, se observa um movimento de mudanças nas políticas públicas, no sentido de apresentar soluções para o desemprego estrutural, um dos mais graves problemas desse final de século, destacando-se

o investimento em educação, formação e qualificação profissional dos trabalhadores, com clara responsabilidade atribuída à educação, que passou a ser enfatizada como redentora dos problemas económicos e sociais do país (Teixeira, 2003). Ligada a essa nova forma de trabalho, amplamente conhecida como a transição do “fordismo” ao “pós- fordismo”, emerge a questão da centralidade do conhecimento. Tal centralidade não está circunscrita à organização industrial, mas espalha-se por toda a sociedade. Os novos conhecimentos exigidos dos trabalhadores, portanto, dão forma ao que se tem chamado de “centralidade do conhecimento” na sociedade moderna. Passam a influir na definição (ou redefinição) dos processos de qualificação profissional e, assim, dos requisitos para a inserção dos indivíduos na nova dinâmica da atividade produtiva, calcada no “pós-fordismo” (ibd.).

A metamorfose operada através da passagem do conceito de trabalho para o conceito de empregabilidade, converteu o “direito ao trabalho” e direito de cidadania em dever de encontrar trabalho e/ou nele se manter, como uma responsabilidade individual, havendo um deslocamento do social para o particular. Num contexto de globalização da economia, que também se expressa no mercado de trabalho, a exigência de flexibilização é instaurada individualizando-se o próprio direito social (Castel, 1998, cit. Teixeira, 2003).

Neste quadro, subordinados à conotação de uma deficiência, de dificuldades de natureza pessoal, os trabalhadores ficam reféns dos seus direitos e, para ser assistido, é necessário reconhecer e manifestar os sinais de incapacidade, uma deficiência em relação ao posto de trabalho, comprometendo a sua dimensão cidadã (ibd.).

A empregabilidade passou a exigir aos trabalhadores um conhecimento permanentemente atualizado face aos novos padrões de inovação tecnológica, aos determinantes da competitividade e às incertezas da globalização. A aprendizagem ao longo da vida surge, assim, associada a uma perspetiva eminentemente funcionalista da educação e da formação, visando *“manter empregáveis ou reempregáveis os indivíduos cujas qualificações escolares – educação formal – se mostravam desatualizadas face à inovação, desajustadas perante as reconversões do tecido produtivo e insuficientemente flexíveis para dar resposta às incertezas dos contextos de trabalho”* (Kóvacs e Lopes, 2009).

Assim, a democratização da educação, a acelerada transformação dos processos produtivos e a própria conceção do trabalho que se foi alterando tornaram mais ténue a ligação entre trabalho e emprego, levando a que a formação deixasse de ser anterior ao

trabalho para ser concomitante deste (Santos, 1989, cit. Costa e Silva, 2005; Dubar e Tripier, 1998, cit. Costa e Silva, 2005).

Neste quadro em que emergiam um conjunto de solicitações contraditórias, o campo da formação, de acordo com Correia (1997), vinha “(...) *a deslocar-se do seu papel tradicional de instância de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social intervindo ao nível da empresa e da gestão global da sociedade*”.

O trabalho e a educação tendem, no âmbito desta lógica, a ser então considerados como dispositivos de redução dos “riscos” da desestabilização (Correia, 2004), que, quando subjugados aos desígnios da racionalidade tecnocrática ou da “*ideologia do pragmatismo*” podem ser encarados como “*tecnologias gestionárias apropriadas de otimização e de mobilização de recursos, ao serviço da manipulação mais subtil dos seus destinatários no contexto de um trabalho encarado, exclusivamente, “como atividade instrumental”* (Correia, 1998).

Estava-se perante uma conceção de formação profissional encarada como um prolongamento do sistema de ensino formal, onde se enfatizava o conteúdo, em detrimento da sua conexão com a realidade, e que era encarada pelas entidades patronais como um custo, e pelos trabalhadores como um “mal necessário”, uma vez que não lhe atribuíam qualquer valor prático. A formação emergia como um dever para os trabalhadores, mas que pouco ou nada contribuía para a sua qualificação social, podendo funcionar, segundo Estêvão (2001), como

(...) um mecanismo de desqualificação de saberes e de legitimação das desigualdades, ao contribuir para colocar na periferia os discriminados (em termos de formação) ou os que não aceitam ser violentados culturalmente pela oferta formativa, ou a funcionar até como mecanismo de exclusão profissional (e social) seletiva, ao possibilitar a exteriorização dos trabalhadores menos potenciados pela formação ou dos que foram objeto apenas de programas de formação técnica restrita.

Nesse sentido, e de modo radical, a formação surgia objetivamente como um dos “*lugares onde se concretiza a submissão ao sistema de exploração*” (Fischer, 1978, cit. Estêvão, 2001). A vantagem desta gestão controlada da exclusão pela formação e pelo sistema de aprendizagem é que ela assentaria no próprio princípio da cidadania, entendido

“como princípio político de integração nacional”, uma vez que o sacrifício de uns salvaria os postos de trabalho dos restantes trabalhadores e a própria organização (Santos, 1995, cit. Estêvão, 2001).

Desta forma, deve ser questionado se a formação nesta ótica de mobilização não teria por detrás um pressuposto *“carenalista e ortopédico”* (Besnard e Liétard, 1995, cit. Estêvão, 2001), ou seja, desqualificando os atores quanto aos postos de trabalho cada vez mais exigentes, havendo, por isso, que ministrar saberes e acumular competências, uma vez que estes eram concebidos como condição do vínculo do trabalhador ao mercado de trabalho. Nesta conceção, a formação surgia como desempenhando um papel que visava, sobretudo, manter as pessoas na esfera do trabalho e da economia, emergindo, pois, como (Estêvão, 2001)

(...) aditivo para encher os atores com mais competências, numa lógica acumulativa que pressupõe, além do mais, a separação entre o mundo da formação e da aprendizagem e o mundo do trabalho (...) concebendo-se simultaneamente a organização como agência reprodutora de formação instrumental.

É assim que a formação, sobretudo a partir da década de 1980, se torna num tema dominante do discurso gerencial e é vista como um verdadeiro investimento, instituindo-se como uma filosofia de gestão, visando o êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem. É assim, também, que a formação aparece como uma autêntica “utopia”, “mito” ou “religião”, com os seus fiéis, os seus evangelistas, os seus dogmas, colocando-se ao mesmo tempo no cerne das modas de emprego e da modernização, nos novos modos de gestão do emprego, na nova organização do trabalho.

Um cenário motivado pela celeridade do desenvolvimento tecnológico impôs profundas e sucessivas reestruturações nos processos produtivos e nas formas de organização do trabalho. Num quadro em que a estabilidade é a exceção, o sistema económico deixou de se compadecer com um sistema de educação/formação cuja finalidade é a resolução de necessidades pontuais, decorrentes de problemas.

Abria-se assim o caminho para a substituição das Teorias do Capital Humano, por abordagens mais capazes de aderirem à realidade, nomeadamente as Teorias dos Ciclos de Vida (Kóvacs e Lopes, 2009). Assim, o ciclo de vida individual passava a constituir-se como eixo de referência central das novas conceções dos mercados de trabalho. Ao mesmo

tempo, a abordagem tradicional, centrada exclusivamente nas relações de trabalho, amplificava-se agora: *“o ciclo de vida constitui o plano onde se projetam elementos fundamentais das trajetórias individuais de trabalho, sem dúvida, mas também dos percursos pessoais de educação e formação, a par das transições, mudanças e recomposições familiares dos seus protagonistas”* (ibd.).

Passa a destacar-se a importância da formação profissional enquanto mecanismo de transição entre escola e mercado de trabalho, sobretudo, face a situações de abandono escolar precoce, bem como o seu papel determinante no ciclo de vida ativa dos trabalhadores, quer pelos novos perfis de competências exigidos, quer pelas críticas apontadas ao sistema de ensino formal (Soares, 2009).

A sociedade do *trabalho* passa cada vez mais a sociedade do *conhecimento*, em constante e rápida mutação e parece ser o saber, adquirido através de mecanismos de formação e ensino cada vez mais regulados e impostos, o cenário no qual nos poderemos tornar atores incluídos. Mais uma vez, tal como no cenário histórico mais amplo do capitalismo, a era do conhecimento revela e cada vez mais revelará uma dupla face: grupos detentores de saberes serão grupos privilegiados na sociedade, contrapondo-se a grupos desqualificados segundo os parâmetros atuais, que não serão capazes de acompanhar este mundo em constante transformação. Não será exigido apenas aos indivíduos que saibam ser, estar e fazer; exige-se que se saibam transformar constantemente, adaptar, reaprender.

A formação, tal como passou a ser assumida, também se constituiu, como afirma Petrella (cit. Estêvão, 2001), *“numa ocasião para a emergência e consolidação de um apartheid social mundial, baseado no conhecimento e nas desigualdades entre recursos humanos”*, reforçando, desse modo, a ideia, sobretudo quando encarada dentro da noção de formação ao longo da vida, de que os discursos sobre o desenvolvimento económico devem assentar nos indivíduos e nas empresas, na mundialização, substituindo assim ideais mais coletivos ou de coesão nacional e social. Neste contexto a educação de adultos passa a ser concebida como um *“bem de consumo mercadorizável, passível de troca e de comercialização, e a aprendizagem ao longo da vida transforma-se num tributo meramente individual e competitivo, só plenamente eficaz quando utilizado contra outrem, com menos competências para competir”* (Lima, 2004).

A emergência de estratégias de gestão diferenciadas de acordo com o grau de qualificação dos trabalhadores sustenta a emergência de novas estratificações de

trabalhadores, cujo fator dinâmico reside nas próprias qualificações, reforçando mais as distinções e desigualdades já existentes. A educação/formação parece passar a ser um bem, ao invés de um direito universal. A alternativa para manter atualizado e flexível o conhecimento útil passava, desta forma, pela indispensável intervenção pública na manutenção e atualização das qualificações dos desempregados e inativos, designadamente através das políticas de emprego e de formação profissional (Kóvac e Lopes, 2009).

Este pendor funcionalista das Teorias dos Ciclos de Vida na sua preocupação com a (re)empregabilidade não pode dissociar-se “*dos traços de referência do ideário neoliberal e de algumas das principais situações críticas e ciclos viciosos por si desencadeados*” (ibd.).

Quando os mercados de trabalho e de qualificações se mostraram incapazes de autorregulação e de articulação consistente e se começou a avolumar a probabilidade de desemprego, o Estado teve de novo de intervir. Mesmo não saindo dos objetivos estritamente económicos, o Estado “*viu-se compelido a intervir pela ativação do emprego e da formação como trade off a uma política orçamental e de rendimentos expansionista que lhe estava vedada pelos compromissos internacionais*” (ibd.).

Apesar de à escola e à educação, ao longo de mais de um século, terem sido acometidos desígnios mais funcionais do que morais e éticos, aqueles desígnios puderam realizar no plano social e económico as funções que predominantemente lhe eram solicitadas, assegurando a estabilidade relativa dos sistemas sócio-económicos e políticos.

Atualmente parecem acentuar-se esses mesmos desígnios, mobilizados por agências várias, nacionais e internacionais, fazendo acreditar que o défice das estruturas económicas e sociais é a consequência do défice de educação e formação (Teodoro, 2001, cit. Costa e Silva, 2005). Procura-se, assim, atribuir capacidades “mágicas” à educação e formação, de tal modo mágicas, que precisam manter-se ativas ao longo da vida, deslocando mesmo a tarefa das instituições para os indivíduos – o sujeito aprendente ao longo da vida (Dubar, 2006).

São, assim, produzidas grandes narrativas oficiais que procuram o desenvolvimento de disposições centradas na escolarização e na pedagogização dos problemas sociais fazendo depender a resolução desses problemas “*da mobilização das vontades individuais e estas da posse de competências adequadas que a escola é chamada a transmitir*”

(Correia e Matos, 2001). Trata-se de um ‘projeto’ que, conforme paradigmaticamente ilustram Correia e Matos (ibid.) *“se insinua como narrativa totalitária e como instrumento de gestão de uma transição entre o social (enquanto problema) e uma cidade que se constrói como um mercado das oportunidades infinitas”*.

Se se considerar o processo de integração europeia como quadro de referência, percebe-se que, apesar dos discursos aparentemente de inspiração humanista e crítica em torno da educação e formação de adultos, na realidade tenta-se promover a adaptação às próprias exigências do mercado de trabalho num mundo globalizado. Afirma-se que é necessário apostar numa nova conceção de educação *“que valorize o enriquecimento interior, acreditando que favorece a flexibilidade requerida no mundo moderno do trabalho”* e que *“os adultos precisam de competências funcionais para se tornarem independentes e produtivos e contribuir para o desenvolvimento económico local”* (UNESCO, 1997, cit. Cavaco, 2008). Defende-se uma educação integral que alie competências técnicas e sociais, orientada para adaptação social e para a gestão de recursos humanos.

Assim, pode constatar-se como a emergência de novos fatores críticos tem vindo a colocar desafios particularmente significativos à Educação e Formação de Adultos e ao desígnio de fazer da Europa uma “Sociedade do Conhecimento” simultaneamente mais dinâmica e competitiva e promotora da cidadania e inclusão social. Tenta-se, desta forma, conciliar duas perspetivas extremas – a utilitarista, ou economicista, que visa promover o conhecimento e as competências transacionáveis nos mercados de trabalho da Sociedade do Conhecimento, e a humanista, centrada no desenvolvimento integral e na promoção da Cidadania Ativa. No entanto, poderá estar-se na verdade a correr o risco de *“considerar o conhecimento como um produto, ou uma meta a atingir, em vez de um processo em construção, como se deverá assumir”* (Kóvacs e Lopes, 2009).

Dever-se-á, desta forma, refletir sobre *“a natureza, a apreensão e a partilha do conhecimento como determinantes centrais da promoção da cidadania ativa, tendo consciência de que se cava um fosso crescente entre os que detêm o conhecimento novo, útil, competitivo... e “os outros” ”* (Gandin, 2007, cit. Kóvacs e Lopes, 2009). E de que, por tal razão, a educação e a formação desempenham como nunca um papel estratégico no agravar ou colmatar de tal fosso, conforme o alinhamento ideológico mais pró-neoliberal ou de justiça social dos seus estrategas e promotores.

De facto, as conceções de trabalho e conhecimento, bem como as formas da interação entre ambos, tendem a declinar-se entre essas duas perspetivas opostas: a neoliberal, centrada no primado do económico e do mercado; a da coesão e justiça social (a *Equity Island*), que se propõe ultrapassar o dualismo das abordagens económica e social da qualificação e do conhecimento, para alguns autores alicerçada sobre a noção de metacompetência (Crick, 2008, cit. Kóvacs e Lopes, 2009), compatível com uma abordagem holística da competência tal como a propõe, designadamente, a OCDE.

Desta forma, e como referido por Bogard (1991, cit. Canário, 1999)

A natureza da educação para os adultos estará, portanto, estreitamente ligada ao tipo de sociedades que se desejar promover, e por conseguinte, ao grau de democracia, de igualdade de oportunidades e de possibilidade para os indivíduos de concretizar as suas liberdades e os seus direitos.

1.3. A formação enquanto política de gestão social e culpabilização individual

A educação de adultos vive atualmente tempos complexos sendo atravessada por tensões entre discursos que enfatizam a democracia e a cidadania, na linha dos princípios definidos pela educação permanente - hoje claramente minoritários em termos da sua visibilidade na esfera pública, pelo menos na Europa - , e discursos nos quais a aprendizagem ao longo da vida e a formação profissional são privilegiadas, sendo os seus desenvolvimentos apoiados por políticas definidas e desenvolvidas por instituições como a União Europeia. No atual contexto político e social de globalização e, no caso português, de inclusão na União Europeia, são hoje dominantes políticas que preconizam uma subordinação ao mercado, baseadas em abordagens que enfatizam a competição, a eficiência e a eficácia, a empregabilidade e o *empowerment* de consumidores (e não o *empowerment* dos cidadãos) (Lima e Afonso, 1995).

Numa sociedade cada vez mais cognitiva, educação e formação assumem-se como elementos axiais, atendendo à associação entre literacia formal e tecnológica, à necessidade individual de formação contínua, à necessidade das organizações se tornarem em si espaços qualificantes e promotores de aprendizagem e à necessidade de a própria sociedade aprender a ser mais reflexiva.

Atualmente, em Portugal, a formação profissional reveste-se de uma importância crescente nas políticas de inclusão de grupos identificados como estando em situação de exclusão. Se, numa perspetiva mais positiva, este processo poderia representar uma perceção da formação como um meio de aumentar/desenvolver competências, tendo em vista potenciar a empregabilidade de indivíduos em situação de exclusão, na verdade pode igualmente representar um mecanismo de gestão da própria exclusão.

As entidades que privilegiam uma intervenção baseada na lógica de ortopedia social tendem a considerar a formação como um fim em si mesmo. Nestes casos, a formação é promovida numa forte relação com as designadas políticas ativas de emprego, nomeadamente, com a preocupação do cumprimento de metas políticas, sendo a formação entendida como uma estratégia para minimizar os problemas de desemprego e de exclusão social. Esta lógica de ortopedia social fundamenta-se no pressuposto de que o desemprego resulta, sobretudo, de défices de formação. Deste modo, estabelece-se uma relação linear entre a formação e a (re)inserção profissional. Ressalva-se o carácter social da formação que, funcionando como “*almofada social*”, permite acautelar situações de crise e resolver e/ou prevenir problemas de carácter social.

Esta dinâmica tem permitido o desenvolvimento de formação sem que se registe a preocupação de atender às especificidades dos territórios e das pessoas envolvidas. As formações são planeadas em função dos recursos financeiros e da tipologia de públicos-alvo, ou seja, formação para desempregados de longa duração, para jovens à procura de primeiro emprego, e para públicos desfavorecidos. As áreas formativas são identificadas em função dos equipamentos disponíveis na entidade, das características gerais dos públicos-alvo (género, idade, escolaridade) e das suas possíveis expectativas, dos dispositivos formativos já formatados na entidade e da disponibilidade de formadores (Cavaco, 2008).

Se a educação e a formação têm sido apresentadas como os ingredientes fundamentais para combater o desemprego e, portanto, a exclusão social, enfatizando-se a mensagem de que a aposta na educação e na formação são condições necessárias para a emergência de um novo modelo de crescimento com mais empregos, a massificação da oferta de formação a que temos vindo a assistir particularmente desde os anos 90 teve o mérito de desmistificar esse poder mágico que desde sempre se atribuiu à(s) formação(ões). Poder mágico quanto à sua capacidade de supressão de lacunas, dado que apesar desse

fluxo formativo as dificuldades e os problemas teimam em se perpetuar ou até em se agravar (Silva, 2000). Assim, a elevação geral do nível de qualificações não parece contribuir para aumentar a oferta global do volume de emprego, nem define as suas modalidades. De facto, as sociedades contemporâneas são marcadas pela simultaneidade de dois fenómenos: a emergência de fenómenos genericamente designados pela expressão “exclusão social” e um acréscimo de qualificações escolares, que impede que a escolarização possa ser apresentada como o antídoto contra a exclusão social (Canário, Alves e Rolo, 2001).

Não obstante, no quadro das mudanças, em particular aquelas que envolvem a economia, o trabalho e a formação, tem sido atribuída, então, uma crescente importância à educação de adultos, nomeadamente à educação, formação e aprendizagem ao longo da vida. A multiplicidade de formas de aprendizagem que nos chegam com a globalização não admite apenas um ator central, antes convoca múltiplos planos e protagonistas numa rede que se tem por vezes designado por “*aprendizagem ao longo da vida*” (Kóvacs e Lopes, 2009).

A aposta em estratégias de formação contínua tem surgido ao nível internacional (OCDE; União Europeia) e nacional como recomendação permanente, uma vez que supostamente permitiria satisfazer a necessidade, cada vez mais premente, de uma flexibilização funcional imposta pela mutabilidade dos mercados, dos modos de produção e da celeridade da evolução tecnológica. Essas recomendações passam por colocar a tónica da formação profissional não na mera transmissão de conhecimentos, mas em esquemas interpretativos capazes de fomentar as capacidades de aprendizagem, intervenção, interpretação e resolução de problemas, viabilizando o desenvolvimento de uma compreensão lógica, sistémica e global dos processos de trabalho, competências gerais e transferíveis impostas na sociedade do conhecimento (Soares, 2009).

De facto, quando se analisam as políticas nacionais que regulam as atividades de formação profissional inseridas, quer no sistema educativo, quer no mercado de emprego (Decreto de Lei nº 401/91), percebe-se que se assumem como objetivos os mesmos já enunciados e enquadrados numa macro-política europeia, isto é, promover: a) a integração e realização socioprofissional dos indivíduos, preparando-os para o desempenho de diferentes papéis sociais; b) a adequação entre trabalhador e posto de trabalho; c) a modernização e o desenvolvimento integrados das organizações, da sociedade e da

economia; d) a criatividade, a inovação, o espírito de iniciativa e da capacidade de relacionamento; e) a igualdade de oportunidades no acesso à formação, à profissão e ao emprego, e da progressão de carreira, reduzindo assimetrias socioprofissionais, sectoriais e regionais, bem como a exclusão social.

Estas preocupações estão presentes também na Resolução do Conselho de Ministros 173/2007¹, onde se assume que o défice de qualificações escolares e profissionais da população portuguesa “*dificulta a adaptação da população ativa a contextos de reestruturação económica e de mobilidade profissional*”, pelo que se assumem como desafios centrais para o desenvolvimento económico e social sustentado:

- o aumento do número de indivíduos com acesso à formação (inicial e contínua), tendo em vista o aumento generalizado no nível de qualificação da população portuguesa e a recuperação de um atraso estrutural que nos distancia do resto da Europa;
- a garantia da qualidade e eficácia das respostas formativas desenvolvidas, mediante o investimento em “*formações mais críticas à adaptabilidade dos trabalhadores e à competitividade e necessidades das empresas*”.

Em Portugal, também o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI) tem assumido como objetivo primordial o combate de situações de pobreza e exclusão mediante a promoção da educação e da formação ao longo da vida. Estes são considerados elementos centrais face a uma economia centrada no conhecimento, no domínio das novas tecnologias e nas competências. Um dos objetivos definidos é precisamente “*garantir a inclusão social ativa de todos, através da promoção da participação no mercado de trabalho e do combate à pobreza e exclusão das pessoas e dos grupos mais marginalizados*” (Rodrigues, 2006). São definidas como prioridades políticas as medidas que permitam combater a pobreza persistente, nomeadamente através do aumento dos níveis de qualificações, corrigindo assim as desvantagens nacionais em termos de educação/formação. A participação no mercado de trabalho é encarada enquanto mecanismo central para a inclusão, sendo a promoção da empregabilidade uma premissa fundamental às intervenções com enquadramento neste Plano. Os planos têm assumido

¹ Resolução do Conselho de Ministros 173/2007¹, de 7 de novembro de 2007, que aprova um conjunto de medidas de reforma da formação profissional, acordada com a generalidade dos parceiros sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social, que vão no sentido do aumento do esforço de qualificação da população portuguesa

como central o combate ao desemprego, em particular ao desemprego jovem, ao desemprego qualificado e ao desemprego de longa duração e a articulação das políticas de educação e formação profissional inicial e contínua permaneceram enquanto prioridade, como facilitadores dos processos de integração e permanência no mercado de trabalho, assim como a promoção dos níveis de qualificação dos ativos menos qualificados e da participação em processos de formação ao longo da vida. Sob o título “*promover a inserção no mercado de trabalho das pessoas desfavorecidas e combater a discriminação de que são alvo*” foram equacionadas estratégias de intervenção para os grupos identificados como mais vulneráveis: desempregados de longa duração, beneficiários do Rendimento Social de Inserção, imigrantes e pessoas com deficiência (Botelho, 2010).

No entanto, a orientação destas medidas e discursos políticos e sociais no sentido da intervenção junto dos adultos pouco ou nada escolarizados e em situação de exclusão social - contrariamente àquilo que pretende - tem, muitas vezes, vindo a contribuir para a estigmatização dessas pessoas e para orientar a ação numa lógica de correção do défice, o que explica, em grande medida, alguma ineficácia da maioria das políticas e práticas que lhe têm sido dirigidas. É também nesse sentido que se pode afirmar que a construção do problema tem contribuído “*para estigmatizar, quando se pretendia apenas denunciar*”, assentando os discursos em ideias “*negativas, descontextualizadas e abusivamente generalizadas*” (Lahire, 2003, cit. Cavaco, 2008). As pessoas nestas condições são, normalmente, definidas pela ausência de saberes, competências e capacidades, “*é sempre a lacuna (...) que se apresenta como a fonte de dificuldades com as quais estes se deparam nas diversas situações sociais e não a lógica dessas mesmas situações*” (ibd.).

Os discursos sociais e político têm vindo a basear-se no pressuposto que os adultos nada ou pouco escolarizados não estariam em condições de assegurar a sua inserção social e profissional e de contribuir para o desenvolvimento do país. Este tipo de discurso baseado no défice estabelece uma relação linear e direta entre qualificação escolar, emprego e desenvolvimento, que marca “*uma abordagem economicista, e portanto redutora, deste fenómeno*” (Canário, 1999). Nas últimas décadas, tornou-se evidente que essa relação linear e direta não existe, dado que “*o aumento generalizado das qualificações escolares é concomitante com o crescimento do desemprego como fenómeno estrutural de massas, com a precariedade dos vínculos laborais e com o agravamento das desigualdades e da exclusão social*”(Canário, 2005, cit. Cavaco, 2008). Mas aquele

discurso tem contribuído para uma instrumentalização da educação de adultos que passou a estar “*estritamente ligada à economização da vida social*” (Finger e Asún, 2003) e a ser entendida de uma forma totalmente subordinada a critérios mercantis que conduz a enfatizar a contribuição da educação para o processo de modernização através de níveis acrescidos de eficácia e de qualidade.

Nesta ótica, as políticas e práticas de educação e formação de adultos enquadram-se, na maioria das vezes, em estratégias de “*multiplicação e refinamento dos dispositivos de classificação dos indivíduos que os envolvem num processo de estigmatização que, paradoxalmente, se legitima através de uma ‘narrativa’ que afirma ocupar-se da sua inclusão respeitando a sua diversidade*” (Correia e Caramelo, 2003).

Por outro lado, observa-se uma sobrevalorização da “formação”, e particularmente da formação profissional, relativamente a muitas outras dimensões da educação de adultos. Esta supremacia tem sustentado a necessidade do aumento de competências nos indivíduos em “idade ativa”, considerados “recursos humanos”, com o propósito de encontrar a solução para a crise do emprego na formação. Assim, de direito reivindicado, a formação passou a dever (Rodrigues e Nóvoa, 2005), resultante da urgência de adaptar os indivíduos às transformações tecnológicas, convertendo-se assim num poderoso dispositivo de regulação social e num destino “*que se é compelido a suportar para dissimular o percurso que conduz à exclusão profissional e social*” (Correia et al., 1999).

Parece vislumbrar-se aqui uma contradição entre aquilo que as políticas de formação “*exteriorizam*” em termos ideológicos, afirmando-se enquanto políticas ativas de emprego que proporcionam uma evolução orientada para melhores formas de justiça e equilíbrio social e o papel que verdadeiramente desempenham na gestão da exclusão social. A questão que neste momento se torna pertinente colocar é a de saber em que medida estas políticas de formação profissional constituem e são realmente integradas enquanto modalidades pró-ativas de resolução de problemas, como o Desemprego de Longa Duração ou a dependência de prestações sociais (como p. ex. Rendimento Social de Inserção) ou se não são estratégias reativas decorrentes da mudança e de exigências de momento, funcionando, enquanto tal, como instrumento de gestão do desemprego. Importa ainda perceber se são efetivamente usadas e percebidas pelos seus destinatários como mecanismo de mobilização e de promoção de *empowerment*, ou se não passam de estratégias de manutenção, potenciadoras de mecanismos de reprodução. (ibd.).

A instalação de e na precariedade social resulta de uma redefinição que já não a encara como um estádio provisório e transitório, mas antes, como espaço estruturado que é habitado por indivíduos que experimentam trajetórias erráticas e trajetórias estruturadas por passagens entre situações de emprego, desemprego, não-emprego e formação. A precariedade transformou-se, assim, numa ocupação, num estádio mais ou menos definitivo onde se desenvolve a cultura do aleatório, o viver o dia a dia e o “*desenrasque*” (Correia, 2004).

O desempregado a partir dos anos 1990 foi progressivamente vendo diluídos os seus direitos de cidadania, tendo de provar ser quase “merecedor” do estatuto de desempregado, uma vez que

O usufruto do direito de manter o estatuto de desempregado passa a ser indissociável do dever de se inscrever nas dinâmicas de uma formativite aguda que, embora possa contribuir para o acréscimo de qualificações profissionais, raras vezes tem em conta as dinâmicas que conduzem a uma “possível inempregabilidade dos qualificados” (Castel, 1995, cit. Correia, 2004) que não resulta apenas dos seus défices de qualificações.

As atuais políticas públicas de educação, formação e emprego delegam a responsabilidade ao indivíduo pela sua condição de desempregado e excluído. A lógica da racionalidade financeira que toma o mercado como foco e não os direitos de cidadania torna-se fundamento para as propostas de formação profissional, justificando assim o descompromisso do governo com a insanável dívida social que o país acumulou com os trabalhadores e excluídos. Nessa perspetiva, as formas de obtenção de um rendimento são fortemente acentuadas e vinculadas à educação e formação, mantendo-se a ideia de que a responsabilidade de encontrar ou não um trabalho é do indivíduo. Assim, o sucesso ou insucesso na obtenção de trabalho seria resultado de atributos pessoais dos indivíduos, para enfrentar o quadro das mudanças produtivas que marcam os tempos atuais, enfrentando obstáculos para retomar a atividade, no caso dos desempregados (Teixeira, 2003).

Este discurso assente na responsabilização individual tem sido bastante criticado, devido às consequências que daí podem surgir, nomeadamente, para os adultos pouco escolarizados. Desde logo, esta mudança de perspetiva educativa parece reforçar as desigualdades e penalizar os que não tiveram acesso a uma boa formação de base:

“a ideia de oferecer uma «segunda oportunidade» àqueles cuja escolaridade foi marcada pelo insucesso e a ideia de promover a formação às pessoas em maior dificuldade não encontrou o seu caminho. As questões não estão resolvidas, a situação destas pessoas viu-se agravada e será sem dúvida, ainda mais agravada com «a formação ao longo da vida». (...) percebe-se que o emprego e o sistema educativo geram cada vez mais desigualdades, a formação acompanha e reforça este movimento” (Dubar, 1996, cit. Cavaco, 2008).

É também nesse sentido que Bernard Liétard coloca a seguinte questão (1997, cit. Cavaco, 2008): *“a focalização sobre a responsabilidade individual na gestão do «capital de competências» não será, por vezes, uma estratégia de camuflagem ou um engodo para dissimular o papel dos determinismos sociais, económicos e organizacionais no sucesso ou no insucesso?”*

O indivíduo surge enquanto sujeito que tem que se adaptar ao contexto e procurar na educação/formação os recursos adaptativos que aquele lhe exige. Educação e formação parecem surgir como que dotados de *“potencial místico e solucionador das problemáticas inerentes à (re)inserção profissional”* (Soares, 2009).

No entanto, é importante referir que essa é uma solução encontrada pelos poderes políticos para os problemas de vidas individuais, impondo-se cada vez mais como medida obrigatória, uma vez que a sua recusa implica sanções (p. ex. em Portugal a perda da prestação pecuniária e proibição de solicitar qualquer outro apoio do Estado nos 2 anos seguintes), e não como estratégia adotada pelos atores sociais para colmatar as suas necessidades.

Com efeito, e não obstante a importância do combate ao abandono escolar e da alfabetização de adultos, no contexto da designada sociedade do conhecimento ou da informação (Lousada, 2008)², as ações de formação são frequentemente “impostas” a beneficiários de prestações sociais, uma vez que, face à inexistência de alternativas, o seu encaminhamento para a área da educação é frequente, tentando-se a visibilidade da inserção por esta via.

² Veja-se o caso dos “utentes” dos Centros de Emprego e a respetiva resposta institucional, assente numa rede de “oportunidades de formação profissional”, muitas vezes desqualificante pela sua “diferenciação” em função de um pressuposto de “inferioridade” dos seus destinatários, o que em última análise mais não é que a negação do seu direito a uma formação de qualidade

Percecionar o indivíduo enquanto sujeito ativo, implica moldar as tecnologias às necessidades e objetivos, individuais e coletivos. Neste contexto, as qualificações e a promoção das competências, nomeadamente em contexto formativo, representariam uma oportunidade para a afirmação individual dos atores sociais, dinamizadores no processo de construção do futuro (Soares, 2009). No entanto, dadas as condições oferecidas pela economia, existe alguma dificuldade em rapidamente alocar novos recursos revestidos de tais particularidades no mercado de trabalho. Serão fatores de natureza social e psicológica os que mais incentivam os beneficiários a aderir à formação permitindo-lhes integrarem grupos e, dessa forma, colmatar o isolamento e solidão pessoal em que a maior parte se encontra? Ou a formação será encarada como um dos deveres que, a ser cumprido, continua a garantir o recebimento de uma prestação pecuniária? Em que medida estes sistemas de educação/formação representam uma possibilidade de rutura de situações marcadas pela desigualdade e exclusão social?

Assumir a ligação entre a educação de adultos e o modelo de desenvolvimento económico não implica admitir a sua importância no controlo social e na gestão das relações de poder? Não se terão pautado as políticas e práticas de educação e formação de adultos, com frequência, pela *opção* entre duas estratégias: “*Excluir da educação a maioria da população para melhor a controlar? Ou controlá-la melhor através de uma inclusão maciça na (e pela) educação?*” (Melo, 2004, cit. Cavaco, 2008).

A verdade é que, tal como refere Soares (2009)

Independentemente das evoluções de carácter quantitativo importa questionar em que medida este moderno e universal sistema de ensino reforça ou esbate as assimetrias decorrentes da desigual capitação dos recursos culturais e simbólicos? Em que medida funciona, ou não, enquanto mecanismo de reprodução? Em que medida estimula e reforça a reflexividade imposta pela hegemonia do conhecimento e da tecnologia, ou funciona como mais um mecanismo de violência simbólica?

A ineficácia das práticas de educação de adultos de carácter formal poderá distanciar os adultos da formação, o que poderá originar um paradoxo: as práticas educativas e formativas orientadas para os adultos pouco escolarizados têm contribuído para que estes reforcem uma ideia negativa da formação e do saber. É fundamental proceder-se, desta forma, à análise crítica das políticas e práticas dirigidas aos adultos pouco escolarizados, no sentido de compreender se estão a servir os seus interesses e a respeitar a especificidade

dos seus saberes ou se, pelo contrário, contribuem para a negação dos mesmos e para a estigmatização (Cavaco, 2008).

A lógica de “mercado da aprendizagem” assente na procura penaliza os adultos pouco escolarizados e em situação de fragilidade e exclusão social, que têm, normalmente, uma imagem negativa da formação, por esta ser demasiado escolarizada, não valorizando nem reconhecendo os seus conhecimentos. Estes adultos dificilmente adotam uma estratégia de procura da formação que mais lhes interessa e os posiciona numa situação de vantagem competitiva face aos outros adultos. Isto porque “*o que menos sabe [do saber instituído como fundamental], quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender*” (Sanz Fernández, 2005, cit. Cavaco, 2008).

O “comércio” da formação tem uma forte tendência a reduzir as escolhas da vida adulta a simples codificações instrumentais. Dominicé (2006) questiona, com base num trabalho sobre biografias educativas realizado há mais de 15 anos, a desproporção que existe entre os suportes intelectuais e técnicos oferecidos na formação contínua e a falta de recursos que os adultos possuem para conduzir sua vida. Os meios tecnológicos de acesso à informação, postos à disposição de uma ampla população adulta pela sociedade dita do conhecimento não mudam nada essa constatação. A maior parte dos adultos está em busca de referências que deem sentido à sua vida, num universo cultural no qual eles são confrontados pelos modelos ultrapassados da sua educação e como que precipitados para o futuro num funcionamento social a que eles não conseguem aderir.

Existe sempre o risco de tecnicizar o humano, racionalizando-o e eliminando a decisão política. Neste sentido, facilmente se percebe que tudo aquilo que reduz a diversidade corre risco de empobrecimento. As políticas de Educação e Formação de Adultos que têm vindo a ser adotadas e implementadas na última década poderão ter um cariz um pouco desindividuoante e funcionar como *Blame Policy*, pois o indivíduo parece ser responsabilizado pela sua não integração na sociedade, por não ter investido mais na Aprendizagem ao Longo da Vida. Assim, políticas no campo da educação e formação de adultos, como as que em Portugal têm sido corporizadas pela iniciativa Novas Oportunidades, podem tornar-se “*Blame Policy*”: inicialmente benevolentes, mas que podem revelar-se individualistas e culpabilizadoras das vítimas (Coimbra e Menezes, 2009), uma vez que criam novas formas de estigmatização social. A nova perspectiva

educativa, ao estar assente no individualismo “*permite «acusar a vítima» tida por única responsável pela sua própria desgraça, recomendar-lhe o self-help*” (Bourdieu, 1998, cit. Cavaco, 2008).

Esta perspetiva da aprendizagem ao longo da vida contribui para a resignação face à situação social, económica e política, “*é uma conceção educativa que retira à educação, como aventura humana de conhecer e transformar o mundo, o material essencial de que esta se alimenta: o sonho, a utopia e o projeto*” (Canário, 2003, cit. Cavaco, 2008). É também nesse sentido que se pode afirmar que a educação de adultos “*é agora um produto da sociedade muito mais do que uma força motriz da sua transformação*” (Finger e Asún, 2003, cit. Cavaco, 2008).

A educação é uma das áreas mais resistentes a resultados imediatos. Contudo, nesta sociedade de controlo e de prestação de contas (Lipovetsky, 1983) pretendem-se resultados imediatos, pensando-se em conteúdos e não em processos. Mas a educação não é um produto (Bauman, 2000). Um processo de RVC, por exemplo, tem de assentar no questionamento da vida dos adultos e na construção de histórias de vida e não em estandardização de metodologias (ex. Balanço de Competências), de Referenciais de Competências Chave, que diminuem o poder das escolhas, porque o património que a lei obriga a que se transmita aos adultos é o que corresponde ao que a sociedade deveria transmitir e que os torna mais viáveis, empoderados e capazes de resolver problemas. Quando este património entra nas tecnocracias curriculares, formata e estandardiza o desempenho, não estará a cumprir aquilo a que se propôs. Tal como referido por Lipovetsky (1983), quando os dispositivos de educação e formação fragmentam, estão imbuídos de tecnicização, cheios de rotinas e normas, chega-se a um processo de educação e formação de adultos associado ao consumo de massas, dirigido a milhares de pessoas, a quem é dado em teoria o poder de escolher, mas que produz, em última análise, uniformização e estandardização de comportamentos.

Instala-se um novo tipo de socialização racional do sujeito, através do imperativo sedutor que quer que ele se informe, se administre, se recicle. A era do consumo dessocializa os indivíduos pela lógica das necessidades de informação, socialização, mobilidade. Os referenciais de educação e formação de adultos, apesar de contemplarem a dimensão da cidadania, muitas vezes estandardizam-na, pois espera-se que os adultos sejam participativos, se narrem, mas de forma estandardizada. Desta forma, até a própria

lógica da educação e formação de adultos está subordinada à lógica do calculável. A formação profissional parece estar a ser encarada, assim, como o dever que garante aos beneficiários de prestações sociais a manutenção de um “salário” atribuído pelo Estado.

Desta forma, poderá fazer cada vez mais sentido que a educação e a formação sejam perspectivadas sob uma ótica distinta, pelo ângulo da legitimidade e da construção do sentido das situações educativas, bem como pelo ângulo da sua capacidade de contribuir para dinâmicas emancipatórias e transformadoras da realidade social. Esta função crítica da educação, emancipatória porque “*conscientizadora*” (segundo a expressão de Paulo Freire), só é possível se puder recolocar o debate sobre a sociedade e a educação no plano dos fins e não dos meios, ou seja no centro do debate filosófico e político (Canário, 2004).

Qualquer projeto de educação possui sempre uma dimensão política que deve ser escrutinada. Toda a ação educativa se constitui num cenário onde se jogam diferentes perceções, interesses, motivações e convicções que podem favorecer a potenciação de formas emancipatórias ou a alienação e a submissão. Neste contexto, as ações educativas não podem ser tidas como processos neutros, uma vez que não estão separadas das condições históricas de produção e dos interesses ideológicos que as sustentam (Freire, 1975, cit. Castro, Guimarães e Sancho, 2007; Giroux, 1983, cit. Castro, Guimarães e Sancho, 2007). Na perspetiva que alguns autores adotam, a educação deveria permitir avaliar as *estruturas de possibilidade*, permitindo que os adultos reflitam, atuem, transformem os seus quotidianos, através da promoção de processos participados orientados para a criação de oportunidades nas quais se registre a apropriação da realidade e a sua transformação. A consciência crítica das realidades, associada à compreensão das dimensões políticas das diferentes formas de conhecimento, é, neste quadro, entendida como objetivo fundamental (Castro, Guimarães e Sancho, 2007).

As políticas e práticas de alfabetização e educação de base de adultos inspiradas nos princípios da educação de adultos defendido por Illich (cit. Cavaco, 2008), adotam a aprendizagem, por oposição à escolarização; a convivialidade, por oposição à manipulação; a responsabilização, por oposição à desresponsabilização; e a participação, por oposição ao controlo (Finger e Asún, 2003, cit. Cavaco, 2008).

Na medida em que pretendem promover a inclusão, as respostas formativas dirigidas a adultos pouco escolarizados e em situação de fragilidade e exclusão social não deveriam centrar-se no défice das pessoas, mas no desenvolvimento de competências;

deveriam promover não só a empregabilidade, como também a aprendizagem ao longo da vida, uma vez que esta é encarada como elemento protetor face a situações de risco social, nomeadamente as que decorrem de situações de desemprego, como possível tradução futura em processos de desqualificação social (Soares, 2009).

É nesse sentido que se advoga que as políticas e práticas de educação e formação de adultos, em geral, e as direcionadas para os adultos pouco escolarizados, em particular, deveriam ser estruturadas “*como respostas a questões emergentes de projetos — individuais ou coletivos — que os adultos vivam intensamente*” (Melo, 2004, cit. Cavaco, 2008). Ou seja, parte-se do princípio “*que o papel central da educação e formação consiste, então, em ajudar a problematizar*” (Canário, 2001) e a construir o futuro, o que implica uma aprendizagem orientada para a leitura crítica do mundo e para a sua transformação. Só nestas condições é possível “*passar da escolarização para a educação*” (ibd.).

1.4. Do saber bagagem ao saber contextualizado. Da competência do indivíduo ao indivíduo das competências

No campo da educação e formação de adultos tem havido ao longo das décadas, uma tendência para se modificar o estatuto atribuído ao saber.

Até meados da década de 70, os sujeitos estabeleciam uma relação relativamente estável com um saber que constituía a sua “*bagagem*” cognitiva para aceder ao mundo do trabalho e possuir uma qualificação pessoal e social. Este saber era tendencialmente universal, objetivo e cumulativo, identificando-se com uma conceção fundamentalmente instrumentalista do conhecimento e da relação da teoria com a prática (Santos, 1988, cit. Costa e Silva, 2007; Usher e Bryant, 1992, cit. Costa e Silva, 2007). Este estatuto do conhecimento coexistia com os sistemas de produção e de trabalho taylorizados e relativamente estáveis.

A partir da década de 80 observa-se uma transição do conceito de qualificação para o de competência com implicações no que se define como sabere pertinente e legítimo a dispensar pelos sistemas de educação e formação. Isso acontece num contexto de profundas e progressivas alterações do modelo de trabalho e produção, mas também da

precarização do emprego e do trabalho. Nos novos contextos já não basta ter uma qualificação, mas é importante ser competente de modo a garantir a própria empregabilidade (Costa e Silva, 2008).

A educação e formação de adultos, em Portugal e na Europa, passam a ter subjacente um paradigma que se estrutura a partir da noção de competências, mais concretamente das competências que os adultos vão adquirindo ao longo da vida, as quais são necessariamente situadas e incompletas. A importância da competência ou das competências dilui e enfraqueceu a noção de qualificação, que, até então, dominava também na produção científica.

Quando a questão se discutia ao nível das qualificações o debate centrava-se essencialmente na qualificação de um posto de trabalho ou do emprego e na qualificação do trabalhador. Segundo Pires (1994), neste contexto as qualificações podem ser entendidas como “*conjuntos de saberes resultantes de formações explícitas, passíveis de serem medidas ou certificadas.*” Para além disso, o conceito de qualificação encontra-se sobretudo associado ao referencial teórico das ciências sociais, enquanto o de competência está historicamente ancorado nos conceitos de capacidades e habilidades, construtos herdados das ciências humanas, como a Psicologia (Manfredi, 1998).

A transição do conceito de qualificação para o de competência representa, assim, uma alteração conceptual, ao mesmo tempo que comporta uma mudança de leitura da realidade, que “*remete, por um lado, para as mudanças no sistema organizacional, gestor e técnico-produtivo das empresas e, por outro, para as novas condições de trabalho – profissionais e formativas – dos sujeitos*” (Parente, 2004, cit. Moreira, 2008). Com o aparecimento dos discursos sobre as competências e a empregabilidade, mais intensamente a partir da década de 90, o estatuto do “*saber bagagem*” fragilizou-se (Silva, 2007, cit. Costa e Silva, 2008).

Este entendimento favoreceu a conceção de educação de adultos como prática que inclui a Aprendizagem ao Longo da Vida (Castro, Guimarães e Sancho, 2007). De facto, em 1996, o apelo da União Europeia para a “*Aprendizagem ao Longo da Vida*”, veio evidenciar a necessidade de comprometer os próprios indivíduos (e não exclusivamente, nem tanto, as instituições de trabalho e de formação) no seu investimento na formação no sentido de os tornar empregáveis, mantendo-os “*em estado de competência e de competitividade no mercado*” (Dubar, 2006).

A competência, sendo a qualificação incorporada no sujeito, interiorizada ao longo do seu percurso, aprendida ativamente ao longo das suas formações, poderá ser “vendida” ou “alugada”, durante um tempo. A empregabilidade é antes de mais isto: manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (como nos mantemos em boa forma física) para se poder ser, talvez um dia, contratado para uma “missão” precisa e limitada, uma “prestação” determinada (ibd.).

Passou-se da noção do saber como património cognitivo universal para a noção de um saber contextualizado, descartável e permanentemente actualizável e substituível através de sistemas de formação contínua, comandado por uma lógica de mercado que orienta as políticas curriculares de seleção e organização dos conhecimentos (Pacheco, 2002). Passa a ser menos relevante o saber universal e o conhecimento passa a ser encarado como fundamentalmente indutivo e emergente dos contextos e dos sujeitos concretos; o saber passa a ser menos teórico e universal e mais experiencial (Costa e Silva, 2007).

Desta forma, na medida em que as competências são da ordem do “saber mobilizar”, já que não são passíveis de armazenamento como as informações, não podem ser dotadas de universalidade nem existir independentemente dos sujeitos e dos contextos (Canário, 1999).

Mais recentemente, tem-se vindo a valorizar não apenas o saber universal ou contextualizado, fundamentalmente exterior aos sujeitos, mas também os sujeitos produtores e construtores de saberes e onde as políticas “*representam as vozes particulares, enfim, as narrativas com memória que são produzidas por cada sujeito em função dos espaços e contextos*” (Silva, 2007, cit. Costa e Silva, 2008). No centro do processo surge o *sujeito aprendente*, que deverá atribuir sentido à realidade, tendo em conta a sua história e experiências de vida e mobilizar-se no sentido de ser produtor da sua vida, sendo, nesta ótica, o próprio recurso no processo de aprendizagem (Costa e Silva, 2008).

Um novo olhar sobre o mundo do trabalho e das empresas deve-se a uma transformação mais ampla que ocorreu ao nível social e que se perpetua na atualidade. Essa transformação corresponde à crescente individualização, característica das chamadas sociedades pós-modernas (Deleroy-Momberger, 2009). Estas são sociedades hipercomplexas que exigem cada vez mais do indivíduo, o qual tem que se equipar para lidar com as exigências crescentes a que é sujeito, como por exemplo a exigência constante

de aprender e formar-se (ibd.). Com isto não se quer dizer que esta não é uma dimensão estruturante da vida dos indivíduos. No entanto, a tendência para a individualização, produz um grave risco para o indivíduo, uma vez que este é responsabilizado por tudo o que lhe acontece, quando muitas vezes é o próprio contexto social e económico que limita e estabelece as fronteiras dentro das quais o indivíduo pode atuar.

Hoje, o indivíduo já não se define somente como membro de uma família ou de uma comunidade na qual se constrói. Ele próprio é impelido a “construir-se”, a “narrar-se”, a “dizer-se” para poder ser reconhecido (ibd.). Assim, ao mesmo tempo que tem mais poder de decidir o seu próprio caminho, sendo mesmo coagido a edificar uma história autêntica, única e original, o indivíduo está necessariamente mais isolado dos outros, pois precisa de se diferenciar, de se demarcar, para poder atingir essa meta.

Assim, na sociedade atual, e no mundo do trabalho em particular, todos somos confrontados com a exigência para sermos mais autónomos, criativos, responsáveis, bons comunicadores, líderes e estimulados a desenvolvermos a iniciativa e a capacidade de resolução de problemas. Todas estas características, as quais podemos considerar que não são predominantemente técnicas (Pires, 1994), apelam muito mais a dimensões pessoais do indivíduo do que propriamente profissionais. Deste modo, a *“qualificação escolar vai perdendo o seu valor social (...)”*, pelo que *“uma proteção importante é a capacidade de adaptação às competências que se põem em prática.”* Assim, embora a noção de competência ainda seja bastante imprecisa, observa-se que ela decorreu desta necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades decorrentes das novas exigências de situações concretas de trabalho, fruto das alterações sociais e económicas, associadas por isso a novos modelos de produção e gestão (Hirata, 1994, cit. Manfredi, 1998).

Continuando a exploração e a compreensão da emergência da noção de competência à luz das ideias supracitadas, poder-se-ia dizer que ela remete essencialmente para a esfera do individual, dirige-se ao cidadão individual. Pires (1994) acrescenta que as competências são mobilizadas pelas pessoas, quando em determinadas situações é necessário provar o que se é capaz de fazer. Hirata (1996, cit. Arruda, 2000) corrobora defendendo que o modelo de competência promove uma *“excessiva individualização do trabalho, pois tem o seu foco no indivíduo e não no posto de trabalho, não podendo, portanto, ser coletivizado.”*

Considerando o exposto até ao momento, nomeadamente as novas formas de configuração da sociedade, parece fazer sentido a adoção do conceito de competência, uma vez que hoje a contemporaneidade incorpora a individualização como modo hegemónico de socialização. De alguma forma, esta transição de conceitos é difícil e complexa pelas inúmeras definições encontradas, quer para qualificação, quer para competência, bem como pelas ambiguidades que nelas habitam. Esta evolução nem sempre se apresenta como positiva, uma vez que o conceito de competência é interpretado, na maioria das vezes, como algo exclusivo do indivíduo e que apela quase integralmente ao seu desempenho, o que nos parece extremamente redutor. Por outro lado, talvez não seja necessário, nem desejável, que estes conceitos se oponham de forma tão radical, como se não pudessem coexistir de uma forma integrada no mundo da educação e formação de adultos. Imaginário (1997) vai mais longe ao afirmar que esta oposição pode conduzir a *“afirmar que alguém que dispõe de uma qualificação não é competente ou, inversamente, que quem dispõe de um conjunto consistente e articulado de competências não é qualificado!”*, o que necessariamente é simplista e impreciso. É neste sentido que Imaginário (ibid.) apela à necessidade de não encarar o conceito de competência num sentido estrito, unicamente relativo ao saber-fazer, mas num sentido alargado, no qual estejam incluídos o *“conhecimento e a compreensão dos mecanismos subjacentes à capacidade de realização de determinadas tarefas num dado contexto”*, mas também a *“capacidade de transferir o conhecimento e a compreensão que lhes estão associados para a realização de novas tarefas em contextos diferentes.”* Do mesmo modo, o autor argumenta que o conceito de qualificação não pode ser encarado apenas como um conjunto de saberes teóricos que não têm aplicação prática, mas como um *continuum*, em que *“as qualificações são conjuntos de competências que há de ser possível definir com rigor, embora sempre provisoriamente, sobretudo em períodos, como o que presentemente vivemos, de evolução tecnológica assaz rápida e acelerada”* (ibid.).

Tal como referido por Manfredi (1998) é importante encontrar um ponto de vista que se adegue à complexidade do mundo social em que habitamos, no qual diferentes conceitos terão necessariamente de coexistir. Esses conceitos, quer sejam o de qualificação ou o de competência, terão forçosamente de ser entendidos como polissémicos e, acima de tudo, multidimensionais, envolvendo facetas que vão desde o individual, ao sociocultural, ao situacional e ao processual.

2. A formação em palco

2.1. O formando: Ator ou Autor no palco da formação?

Os públicos alvo dos dispositivos de educação e formação de adultos contemporâneos são cada vez mais numerosos e a maioria “*não vêm na forma prevista e não podem ser integrados*” (Bauman, 2006, cit. Deleroy-Momberger, 2009). Para as estruturas de inserção parece ser importante que estes públicos transitem e vão dando lugar a outros que também procuram emprego, no sentido destas estruturas gerirem da forma mais eficaz possível os grupos de “*trabalhadores sem trabalho*” (Castel, 1995). Vivemos, assim, num cenário de educação e formação dos *grupos de risco* no qual, tal como previsto por Finger (2005), se constituem como “*utentes*” privilegiados da educação de adultos, “*grupos específicos de risco do atual turbo-capitalismo – os que são incapazes de se adaptar ao processo acelerado de desenvolvimento industrial (...) que teriam de ser capacitados e tornados aptos para o turbo-capitalismo (...) verificando-se, de qualquer modo, uma “guetização”*”.

Nestas condições de quantificação, de urgência económica e social, de gestão de fluxos, qual pode ser o impacto biográfico real dos dispositivos de acompanhamento à inserção? Em que é que eles podem ser compatíveis com as exigências de reflexividade, de maturação, mas também de segurança material e psicológica que envolve um trabalho sobre si mesmo, sobretudo quando os utilizadores a que se dirigem estes dispositivos são precisamente os mais vulneráveis e que apresentam todas as características de precariedade? (Deleroy-Momberger, 2009). Na verdade, muitas vezes a história de vida é para estes sujeitos a única moeda que eles ainda têm de troca, porque eles estão em situações onde não podem fazer outra coisa senão entregar a história das suas dificuldades³ (ibd.).

Há assim um novo espaço de desigualdades: o da rerepresentação de si, das imagens e das emoções veiculadas. O indivíduo é o que se fizer parecer aos olhos dos outros. A instrumentação da narração de si submete-se ao olhar e ao julgamento público. A história de vida revela-se sempre indissociável desta tripla busca: afetiva e privada, jurídica e política e social e de pertença, na qual um sujeito pretende ser reconhecido. No seio da

³ Caso dos desempregados que vão ser obrigados a fazer formação, processo de RVCC e dos beneficiários de RSI que têm um plano de formação para que não lhes seja cortado o subsídio

condição biográfica que todos partilhamos, a história de uns parece não ter o mesmo valor que a de outros, a história de vida pode integrar ou excluir, pode significar escuta ou indiferença, reconhecimento ou desdém, estima ou desprezo (ibd.).

Para cumprir os percursos individuais, as expectativas e as necessidades do mercado de emprego, cada vez mais instável e flexível, as políticas sociais de inserção são levadas a definir perfis e trajetórias profissionais marcadas também elas pela reatividade e flexibilidade. Para as pessoas em situações de inserção profissional, os percursos instituídos têm a forma de cenários biográficos preestabelecidos com os quais eles devem confrontar a sua própria biografia individual e profissional. (ibd.).

Entre os dispositivos estabelecidos, os acompanhamentos do projeto profissional implantam as “*tecnologias de si*” que não são mais as técnicas clássicas que Michel Foucault descreveu (cit. Delory-Momberger, 2009), mas que se apresentam como técnicas de reatividade, de ajustamento de públicos alvo, num ambiente socioeconómico que faz da adaptabilidade, flexibilidade e da reatividade os motores do sucesso concebido em termos exclusivos de rentabilidade e de lucro, que projeta os valores, sobre quais devem ser os agentes deste sucesso, e será ainda melhor se eles os encarnarem nos seus comportamentos e na sua existência. Estes dispositivos conduzem a problematizar a figura de um sujeito capaz de assegurar por si próprio a gestão do seu capital biográfico e a interrogar-se sobre a possibilidade, em particular para os indivíduos em situações precárias, de se construírem, em resposta aos requisitos desta *biotecnologia de inserção*. Sujeitos a situações de emergência e a comportamentos reflexos, os dispositivos desta *biotecnologia* estão em completa oposição com a latência e a maturação que é necessária num movimento sobre si próprio; eles não pretendem envolver a pessoa num processo de desenvolvimento e num projeto de vida durável; eles têm, ao contrário, cada vez mais como objetivo ajustar as existências individuais e as biografias profissionais às condições dos fluxos do mercado de emprego, por um lado, e à gestão contabilística das políticas por outro. Os cenários propostos sob a forma de percursos ou acompanhamentos ditos personalizados não podem mais corresponder a projetos de existência que sejam passíveis de investimentos biográficos, mas obedecem a programas e a objetivos, os quais podem “emprestar” à sua vida uma forma de sobrevivência (ibd.).

Como já realçámos, um dos aspetos concretos desta desvalorização do coletivo a favor das lógicas individualistas encontra-se na atual ideologia das competências, que faz

do indivíduo o principal responsável pela aquisição e valorização do seu *portfolio* de competências para poder vender-se ou alugar-se por um tempo determinado, o que leva a que a formação se transforme num meio extremamente útil para responsabilizar o indivíduo pela sua permanente boa forma no mercado, ou seja, pela sua manutenção em estado de empregabilidade que corresponde, no dizer de Dubar (2000) a “*manter-se em estado de competência*”.

A relevância atribuída às competências destaca a importância cada vez maior do indivíduo, enquanto empresário de si, no novo mercado de trabalho. Ao passo que as qualificações dependiam tradicional e convencionalmente de negociações coletivas, correlacionando-se fortemente com habilitações formais e experiência profissional, o conceito de competências amplia o anterior, revestindo um cariz mais atomista. Face a um cenário de imprevisibilidade e de incerteza, a “*transição para a vida ativa já não deve ser encarada como um acontecimento ocasional, que se esgota num ato único de escolha, mas sim um processo que se desenrola ao longo do ciclo de vida do indivíduo*” (Gomes, 2003).

Assim, para além da tríade: saber, saber-fazer e saber-ser, emerge um novo domínio de competências – o saber-transformar-se. Aqui cabe um conjunto de saberes transversais, transferíveis para novos contextos e novas tarefas. São competências básicas, num contexto marcado pelo domínio do conhecimento e pela sua rápida erosão. Ao indivíduo é exigido um maior investimento no seu percurso escolar e formativo no sentido de maximizar as suas capacidades, de encontrar, manter e enriquecer a sua atividade profissional, aumentando simultaneamente o seu leque de oportunidades.

Neste quadro, acresce sublinhar a mudança do sentido dos trajetos de mobilidade profissional e o claro incentivo ao desenvolvimento de estratégias individualizadas para assegurar e melhorar a própria empregabilidade (Dubar e Tripier, 1998; Dubar, 2000, cit. Costa e Silva, 2005). São disto um claro exemplo o apelo da União Europeia em 1996 para a “*Aprendizagem ao Longo da Vida*”, tal como os discursos que deslocam a noção e o sentido da qualificação para a de competência(s), deslocando, ao mesmo tempo, o investimento na formação das instituições – de formação e de trabalho – para os indivíduos no sentido de os tornar empregáveis (Costa e Silva, 2005).

Segundo Fischer (1978, cit. Estêvão, 2001), frequentemente

a formação realiza o contrário daquilo que se diz para que foi feita: ela não realiza a igualdade de oportunidades, ela tem uma função seletiva, é pura adaptação ao mercado de trabalho, submetida a produzir para o trabalho exigido pela lógica do sistema industrial.

De facto, e quando tal se verifica, ela acaba por se constituir numa verdadeira microtecnologia de gestão de recursos humanos ou num instrumento de gestão em que a cidadania não emerge como prioritária. Ora, e como referido por Correia (1999), “*a formativite aguda de que padece a vida social nestes tempos de crise da modernidade*”, tem conduzido a encarar a apropriação da formação, não como um direito, mas como uma obrigação, um dever. Este dever deverá estar ao serviço de desígnios individualistas de gestão das carreiras. Por outro lado, ao contrário do que é defendido, muitas vezes a formação continua a entender o indivíduo como um recetáculo de conteúdos, numa lógica acumulativa, bastando para tal a recetividade dos formandos. Ora, esta interpretação omite uma outra dimensão que aponta para a lógica da recomposição dos saberes profissionais por parte dos adultos, que leva a uma postura de maior reconhecimento da pertinência “*dos patrimónios cognitivos dos profissionais experientes*” (ibd.).

Assim, talvez a questão que se deva colocar é o que é que os espaços de formação “produzem” hoje em dia? Contribuem para a emergência do sujeito enquanto Ator Social ou Realizador da sua própria vida? Será que os/as formadores/as já deixaram de ser “*mestres do falar e pensar*” (Koning, 2003)? Será que os formandos conseguiram abandonar o “*lugar do morto*” (Houssaye, 1994, cit. Koning, 2003), que lhes era atribuído no “*triângulo pedagógico*” que valorizava apenas a relação do professor com o seu saber, configurando deste modo o campo pedagógico da escola transmissiva, não construtivista? Será que nos espaços de educação e formação de adultos, como refere Salgado (1994, cit. Koning, 2003)

o isomorfismo pedagógico (a aprendizagem de novos modelos a partir da sua vivência no processo de formação) não estará a funcionar exatamente em sentido inverso, sendo o modelo escolar a marcar um processo que deveria ser, à partida, de formação de adultos?

Como conseguir que alunos/as e formandos/as possam advir à humanidade e tornarem-se sujeitos e atores/as sociais? Podemos eventualmente sugerir como contributo face a estes questionamentos, e na esteira de vários autores, que o *trabalho de formação*

dirige-se a “*seres intrinsecamente curiosos e condenados a criar*” (Canário 1998, cit. Koning, 2003) para que possam existir no tempo, numa procura de “*não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo*” (Freire, 2007), numa praxis de reflexão e ação transformadora. Neste sentido, a formação apela a um modo de conhecimento intersubjetivo baseado no diálogo, em que se trata de um “*confronto de lógicas*” (Correia 1999), entre sujeitos envolvidos num processo educativo, que podem ter como objeto de reflexão o mundo em que se sabem inseridos, o “eu” e o “nós” em situação e até a própria “consciência da consciência” do “eu” e do “nós” (Koning, 2003).

É também nesta perspectiva que deve ser entendida a valorização do papel central do sujeito, “*o retorno do ator*” (Touraine, 1996), a “*reabilitação progressiva do sujeito e do ator*” (Josso, 2002) e dos saberes experienciais, sustentada numa dimensão positiva face aos sujeitos da formação, de reconhecimento dos adquiridos, em vez de uma posição negativa, de identificação de carências ou necessidades (Berger, 1991, cit. Costa e Silva, 2000). A formação segundo esta perspectiva deverá incidir num processo de mudança global da pessoa procurando, ao mesmo tempo, “*a desalienação do sujeito e a sua inserção social*” (Fabre, 1995, cit. Costa e Silva, 2000), possibilitando ao formando identificar-se no lugar que ocupa enquanto sujeito autor, ator e agente transformador dessa mesma realidade.

Assim, existe uma conflitualidade entre uma conceção da formação que encara a qualificação da experiência segundo uma lógica de acumulação e uma conceção mais “*hermenêutica e dialógica*”, que sustenta o trabalho de formação numa lógica de recomposição dos saberes experienciais e procura fazer com que os sujeitos em formação dialoguem com a sua experiência para se tornarem, não objetos, mas coautores dessa experiência (Correia, 2005).

Desta forma, para que a educação de adultos aconteça realmente ao longo da vida, ela terá que ser considerada como um direito, acompanhado por medidas que favoreçam o seu exercício, de modo a permitir uma cidadania informada e tolerante, a autonomia, o sentido de responsabilidade, o reforço da capacidade de fazer face às transformações da economia, da cultura e da sociedade, a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa, condições para que as pessoas assumam o seu destino e da sociedade e possam enfrentar os desafios que se lhes colocam (Castro, Guimarães e Sancho, 2007).

Devemos reconhecer, tal como salienta Charlot (2004, cit. Costa e Silva, 2005), que formação e trabalho não são meros objetos, mas são também atividades com valor de uso, experiência, reinterpretação e apropriação do objeto pelo sujeito, ação e interação contextualizada, produtoras de (re)construções sociais, de normas, de aprendizagens e de saberes suscetíveis de um enriquecimento do objeto que as antecede. A atividade é, por isso, mobilizadora do(s) sujeito(s), implicando-o(s) no uso de si e na apropriação do sentido de si-no-mundo.

Boutinet (1998, cit. Dominicé, 2006) refere que atualmente é importante aceitar uma vida adulta acrescida pelos problemas postos pelas novas condições de existência. O adulto, sofrendo por uma vida tornada precária e cuja complexidade ele não domina mais, justifica que a formação o ajude a pensar sobre sua vida tendo em vista encontrar seu caminho. Dominicé (2006) explicita mesmo que

A formação não vai, como ontem, abrir as portas às quais os adultos não tinham acesso, lhes garantir uma mobilidade, até uma promoção profissional. Em contrapartida, ela pode ajudá-los a conceber as formas do que sua vida pode se tornar. A construção biográfica parece assim representar bem, em nossos dias, uma das finalidades da formação de adultos.

Neste sentido, a formação deveria ser, conforme reconhece Barbier (1996, cit. Costa e Silva, 2005), um investimento *consentido*, cujo sentido “*está intimamente ligado ao significado que [o formando] atribui globalmente à sua dinâmica de mudança*”. Assim, consideramos que as predisposições dos atores/autores para a formação e o reconhecimento da sua importância no/para o trabalho concreto no qual se investem, constituem um envolvimento consubstanciador de dinâmicas identitárias: de “*diferenciação, afirmação ou confirmação identitária*” (ibd.).

No entanto, apesar destes pressupostos, as ações de formação de adultos são frequentemente “impostas”, até porque parece ser importante engrossar as estatísticas e ofuscar os verdadeiros problemas que revestem a inserção sócio-profissional dos seus beneficiários. Como se salientou anteriormente, face à inexistência de alternativas é frequente o seu encaminhamento para a educação e formação, tentando a visibilidade da inserção por esta via. É claro que o sucesso parece já condenado à partida, pela inadequação das respostas às expectativas dos beneficiários (Lousada, 2008).

O que se tem verificado é uma grande rotatividade entre emprego e desemprego e a integração de beneficiários de prestações sociais em cursos de formação profissional que, uma vez concluídos, não proporcionam qualquer garantia de colocação no mercado de trabalho. Presentemente, tudo parece indiciar que a procura de formação profissional, na grande maioria dos casos, estará mais associada à obtenção de uma bolsa de formação do que à procura de qualificação/competência profissional (ibd.).

Desta forma, a educação e formação de adultos na atualidade em Portugal, e tendo em conta estes grupos subsidiados específicos, parece não conseguir levar a que os seus formandos sejam autores da sua vida, mas apenas meros atores que representam um “guião”. Assim, as medidas de formação adotadas com vista à resolução do problema de adaptação / reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados e em situação de fragilidade e exclusão social parece que não tem vindo a favorecer uma pedagogia de integração social, cultural e profissional, tal como defendido por Imaginário et al. (1998).

2.2. A formação: entre o desígnio funcionalista e a realidade afetiva e simbólica

A escola e os espaços educativos em geral têm contribuído, através de uma relação pedagógica marcada pelo modelo instrucionista, para o desaparecimento do sujeito, tratando os alunos e formandos como objetos de uma “*educação bancária*” (Freire, 1975). As práticas reflexivas e de intervenção desenvolvidas no campo da formação também parecem continuar a ser predominantemente estruturadas por um “discurso” teórico e epistemológico profundamente normativo, gestor e funcionalista (Correia e Matos, 1996).

A indicação de beneficiários de determinadas prestações sociais para a frequência de formação certificada que se tem vindo a observar na sociedade portuguesa poderá não estar a contribuir para aquilo a que se propõe enquanto política de ativação, ou seja, para o aumento da participação ativa desses beneficiários. De facto, muitas vezes acaba por funcionar em sentido inverso, ou seja, despoletando processos de resistência à formação. Muitas vezes apenas motivados a participar para que não deixem de lhes ser atribuídos os subsídios sociais a que têm direito, os beneficiários, agora também formandos, acabam por se desinteressar do desenho do seu percurso formativo, deixando a cargo de outros agentes a construção daquilo que, por direito, devia ser por si definido (Oliveira, 2004).

A formação, porém, deve ser pensada considerando as discontinuidades da existência que, ainda mais que as transformações impostas pela sociedade atual, não acontecem sem choque. A formação pode e deve intervir como retomada do curso da vida. Ela necessita de contribuições, de suportes, até mesmo de “próteses”.

Aos educadores e formadores de adultos atualmente estão lançados reptos inadiáveis, sendo um dos mais importantes estar com as pessoas e não agir sobre as pessoas, ou seja, acompanhar projetos e trajetórias de vida mais do que meras inserções na vida profissional (Azevedo, 2010). Cabe aos educadores e formadores de adultos assumirem funções de orientação e animação, de forma a ajudar os adultos a construir os seus percursos formativos e não imporem decisões sobre as opções e rumos a tomar (Oliveira, 2004). Assim, não se deverá confundir o trabalho de ajuda aos adultos a dar forma à sua vida, independentemente das circunstâncias, com um trabalho de assistência (Dominicé, 2006), que poderá pôr em causa a participação efetiva dos indivíduos. Quando o adulto se aflige para dominar as exigências de um projeto ou em conduzir sua vida, é bom que ele possa dispor de apoio para realizar o que pretende ou para se retomar.

A “*neutralidade ativa*” que muitas vezes é adotada pelos formadores caracteriza-se, com efeito, por induzir um trabalho de interpretação realizada numa relação que não é de observação, mas de escuta mútua. Os conceitos e sistemas teóricos de referência inserem-se neste contexto comunicacional como elementos de uma “*compreensão antecipada cuja eficácia estratégica se define pela sua eficácia comunicacional (...) pela sua capacidade de induzirem relações objectivantes e reflexivas do grupo de formação consigo próprio, com os seus elementos e com as suas produções históricas e projectuais*” (Correia e Matos, 1996).

Para que o trabalho de educadores e educandos possa constituir-se como um trabalho não alienado, será importante contrariar uma certa subordinação funcional da educação à racionalidade económica e apostar numa educação comprometida com o humano, com o social, com o ambiental, que se afaste de lógicas meramente reprodutivas e alienantes. Nesta medida, “*é importante que a educação de adultos permita refletir criticamente as práticas educativas inscritas nos processos sociais, sendo consequentemente relevante incorporar nos dispositivos de formação estratégias assentes em modos de intervir baseados na pedagogia crítica, emancipadora e problematizadora*” (Freire, 1975, cit. Castro, Guimarães e Sancho, 2007), que permitam compreender como os

adultos integram e perspectivam nas suas vidas e nos modos de ação individual e coletiva práticas de educação formal, não formal e informal.

De facto, tem-se vindo a reconhecer e a atribuir à educação informal, uma crescente importância, uma vez que se constitui como o núcleo em torno do qual se procura restituir o sentido e pertinência da formação intencional (Correia e Matos, 1996). O reconhecimento da importância da formação informal tem sido, com efeito, acompanhado pela produção de modelos de inteligibilidade das práticas formativas onde o informal não desempenha um papel subsidiário, mas estruturante: é em torno dele que se tende a definir o sentido e a pertinência da formação intencional (Correia, 1992).

Tendo em conta a conceção de Correia (1998) *"as correntes pedagógicas mais preocupadas com a reabilitação das experiências sugerem que o problema da participação deve ser deslocado da intervenção dos formadores e reequacionado tendo em conta a trajetória de formação dos formandos"* e, assim, o adulto, sujeito da formação, não será considerado como alguém carente e, como tal, *"objeto participante numa formação que lhe é extrínseca"*, mas antes pelo contrário, como um adulto que, por ser experiente *"aprende, na maior parte das situações que caracterizam a sua vida, a tomar-se o seu próprio pedagogo"*.

De facto, segundo esta abordagem, a experiência de quem aprende deveria constituir-se como ponto de partida e de chegada dos processos de aprendizagem, pelo que a valorização das experiências no contexto da formação e da aprendizagem dos adultos apela a uma interação entre saberes teóricos, saberes processuais e saberes práticos, estruturados por um ciclo recursivo entre uma via simbólica e uma via material de aprendizagem (Malglaive, 1995, cit. Costa e Silva, 2000).

A troca de experiências entre os grupos informais nos contextos formativos (semelhante ao que acontece no contexto escolar) desenvolve-se segundo um registo afetivo ou instrumental no interior de uma organização orientada para produzir um registo de interpretação de natureza cognitiva. Mas são estas condições materiais e simbólicas que sugerem que *"nem o trabalho de formação pode ser definido a partir da interioridade das situações que ele promove e onde ele se desenvolve, nem tão pouco os efeitos por ele produzido se inscrevem diretamente na lógica que preside ao seu desenvolvimento"* (Correia e Matos, 1996).

As pessoas pouco escolarizadas apresentam, muitas vezes, um sistema simbólico que reflete um mundo pouco elaborado, pouco complexo, pouco desenvolvido psicologicamente e com poucas relações. Sendo a aprendizagem o modo como este mundo é mais ou menos alargado, será importante perceber os processos de construção simbólica que esses adultos utilizam. Nós somos autores e construtores de um mundo, mas isso é algo que fazemos com os outros, nas relações com os outros e não de forma isolada. Assim, é nas relações de “*consanguinidade psicológica*”, ou seja, nas relações de vinculação, que vamos construindo o nosso mundo e a maior fonte do processo desta construção tem de ser procurada nas relações humanas (Coimbra, 2001).

Analisando trabalhos de investigação nesta área desenvolvidos por Amaro (2009) e Soares (2009) percebe-se que, muitas vezes, à medida que os formandos “impelidos” à formação vão sendo integrados e se integrando no processo formativo, vão contactando com narrativas e se vão narrando, emergem fatores de natureza social e psicológica que os incentivam de facto a “aderirem” à formação, permitindo-lhes integrarem grupos e, dessa forma, colmatar o isolamento e solidão pessoal em que a maior parte se encontra. Mesmo para aqueles que se disponibilizam a percorrer respostas formativas, no sentido de enriquecer o seu repertório de competências, constata-se nestas investigações que a formação é frequentemente valorizada não apenas pela aprendizagem que permite, mas também pelo efeito que esta desencadeia ao nível do reforço da autoestima e da autoconfiança. O alargamento dos círculos de sociabilidade é igualmente valorizado. O efetivo envolvimento dos beneficiários de prestações sociais na construção de um projeto faz com que, muitas vezes, seja interrogada a acomodação a modos de vida interiorizados e exteriorizados ao nível das suas práticas. Porque, muitas vezes, no plano simbólico e das identidades, as pessoas e as famílias em situação de exclusão social desenvolvem uma autoimagem desvalorizada, têm mais dificuldade em aceder e processar informação, não possuem o capital simbólico e as disposições organizativas indispensáveis para reivindicar autonomamente os seus direitos, orientando-se muitas vezes para a necessidade de sobrevivência quotidiana sem condições para conduzir uma ação estratégica. Assim, é frequente que se acomodem à sua condição, se desmotivem e percam, se alguma vez as tiverem possuído, competências pessoais básicas para a participação social (Capucha, 2010).

Assim, a formação parece ter um papel fundamental para estes indivíduos, que frequentemente a valorizam não fundamentalmente por aspetos relacionados com o desenvolvimento de novas aprendizagens, mas por fatores pessoais e relacionais que quebram com o isolamento, com o fechamento dos círculos de relacionamento e com a descrença nas capacidades individuais (ibd.). O sentido estratégico da formação, isto é, a sua “*formatividade*”, parece estar, assim, intimamente relacionado com a transformação que ela pode promover dos elementos da rede de relações e significados em que o sujeito se inscreve e da natureza dos seus vínculos (Correia e Matos, 1996).

Os espaços de formação são espaços complexos de interação social por excelência, espaços de relação e de comunicação, nos quais “habitam” vários protagonistas de processos relacionais variados, que exigem uma comunicação estável e facilitada por uma linguagem comum (Bastos e Ferreira, 2009). Há, assim, um conjunto complexo e dinâmico de interações inter e intra formativas, resultante dos diversos protagonistas (grupos) que (com)vivem no espaço de formação, que se torna, de facto, uma organização comunicativa. É, simultaneamente, uma organização do sujeito e uma organização da comunicação. Uma organização construída e valorizada pelas relações e idiossincrasias dos seus membros valoriza o pensar, o agir e o refletir autónomo da agência humana. A organização comunicativa será também democratizadora se, de acordo com a definição de Touraine (1998, cit. Bastos e Ferreira, 2009), pretende reforçar “*a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e de ensinar cada um a reconhecer no Outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais*”.

Na formação de adultos o diálogo construtivo tende para a simetria - os interlocutores, formadores e formandos, pelas suas experiências variadas, pelas suas maneiras diferentes de analisar os problemas, esclarecem-se mutuamente, organizam confrontos de opiniões, descobrem a relatividade dos seus juízos e encaminham-se para a pesquisa, não de uma verdade que seria imposta por um deles, mas de um sentido a dar à sua própria caminhada. As suas relações estabelecem-se com base numa complementaridade de funções. No diálogo na formação de adultos, o formador guia a evolução do grupo em formação e, no decorrer dos processos de formação, sofre em compensação uma influência que arrasta a sua própria evolução. Pela permuta, o diálogo educativo torna-se, então o meio de uma evolução conjunta (Postic, 1990).

Se se partir do entendimento do espaço formativo enquanto local de relação e de interação comunicacional “*de imediato afetiva*” (Pagès, 1976, cit. Bastos e Ferreira, 2009), o que é proposto é o desenvolvimento de uma ética do afeto e da relação (Ferreira, 2007, cit. Bastos e Ferreira, 2009) que acentua a interdependência dos sujeitos (a agência humana capaz / intersubjetiva) no desenvolvimento do conhecimento e do querer ser autónomo e solidário numa organização comunicativa, que se rege, em primeira instância, pelo compromisso do diálogo afetivo e da escuta ao outro, para uma confiança recíproca.

De facto, já Freire (2007) considerava que o afeto que atravessa as relações pedagógicas era sinónimo de compromisso com o outro e motor para o estabelecimento de relações dialógicas éticas, sendo condição essencial para que o ensino e a aprendizagem tenham êxito. Como refere Pagès (1976, cit. Bastos e Ferreira, 2009) “ *não existe outra solução senão admitir que a afetividade está ligada à natureza das relações coletivas e estas são de imediato de natureza afetiva*”.

É pela afectividade que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais (Amado et. al, 2009). Processos cognitivos e afetivos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente. Relações concretas entre pessoas estão associadas ao desenvolvimento das funções superiores, tornando-se assim fundamentais as atitudes de ajuda e apoio exercidas pelo formador. Se as aprendizagens escolarizadas dependem de um conjunto de exigências de ordem técnica, assentes num “saber fazer”, não podem deixar de assentar, por outro lado, num conjunto de características afectivas identificáveis que faça com que os conteúdos *toquem* a pessoa do aluno e ativem “*os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efetue*” (Gonçalves e Alarcão, 2004).

A dimensão afetiva em contexto formativo está fortemente associada a categorias do comportamento verbal e não verbal do formador, tais como a proximidade, a recetividade, as verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio, a disponibilidade, a aproximação amistosa e respeitosa e, muito especialmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor, onde o aluno se possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar (Amado et. al, 2009).

A razão de ser do formador passa igualmente pela sua função no seio do grupo. A autoridade funcional toma, doravante, o lugar da autoridade do saber e pode ser exercida pelo próprio grupo de alunos, para realizar as escolhas e determinar as orientações. Ao

formador caberá, nesta perspectiva, organizar as situações de aprendizagem, favorecer a repartição de papéis para que os formandos dirijam a sua vida na turma, suscitar uma dialética do poder, estimular a progressão dos formandos em direção aos objetivos que eles sabem que devem atingir e procurar com eles os instrumentos apropriados para analisar e resolver um problema, para aí descobrir soluções originais. O formador não renuncia totalmente ao estatuto: este provém da função central que lhe é atribuída pela comunidade educativa. Ele é reconhecido pelos formandos, porque está ligado às funções assumidas, porque se torna um produto das relações sociais (ibid.).

Na relação formativa, a mediação do formador, em vez de ser predominantemente de natureza intelectual, é, assim, também, de ordem afetiva. A passagem da mediação intelectual à *mediação afetiva* na conceção do papel do formador põe em evidência a necessidade de se restaurar a via afetiva no domínio formativo, de reencontrar a verdade de uma relação humana que não separe mais a razão e os sentimentos e que corresponda a uma nova finalidade educativa, a do saber ou poder ser (Ardoino, 1963, cit. Postic, 1990). A relação pedagógica já não é concebida como uma transmissão num único sentido, do formador para o formando, sob a forma de uma iniciação visando a transformação do outro, segundo um modelo a respeitar, mas como uma permuta onde a subjetividade desempenha o seu papel, onde surge o conflito, que não se evita, e que, pelo contrário, serve de estímulo para o avanço, para o progresso. Naquilo que Freire (1974, cit. Postic, 1990) chama “*a educação consciencializadora*”, a relação de diálogo indispensável ao despertar dos indivíduos, estabelece-se por ocasião, não da transmissão de um saber, mas de uma ação e de uma reflexão levadas a cabo em comum:

“Então o educador já não é aquele que apenas educa, mas aquele que, ao mesmo tempo que educa, é educado no diálogo com o aluno. Este último, ao mesmo tempo que é educado é também educador. Deste modo, os dois tornam-se sujeitos no processo em que eles progridem em conjunto, onde os argumentos da autoridade já não são válidos” (Freire, 1974, cit. Postic, 1990).

A relação entre o formador e um formando também é afetada pela presença ativa do grupo. As expectativas e os juízos provêm do formador mas também do grupo e o comportamento do formando é determinado tanto pelo que ele percebe dos co-participantes, como pelo que ele percebe do formador. Cada formando, pelos processos de interação, avalia a importância que os outros lhe dão numa determinada função, numa situação

particular e atendendo ao seu estatuto e às expectativas da função em relação a ele, estabelecer-se-ão entre ele e os outros modos específicos de comunicação (Postic, 1990). O grupo em formação é, assim, um grupo de interação direta, porque os seus membros têm uma influência uns sobre os outros e porque quanto às normas que aí se desenvolvem, ele exerce uma ação sobre elas; é um grupo de trabalho, organizado com vista a determinado objetivo, e não um grupo lúdico; é um grupo formal, já que os seus membros foram designados para constituírem um grupo e não se escolheram, já que a estrutura foi imposta pela instituição (ibd.).

O grupo de formandos pode, em determinadas alturas, incluir ou excluir o formador com um fim determinado, mas o formador permanece caracterizado pela sua função institucional, mesmo que as suas funções se diversifiquem de acordo com a opção pedagógica que adotar. É talvez a estrutura informal - a que o grupo adota espontaneamente, independentemente da instituição e do formador - que caracteriza o grupo, com as suas regras próprias que regem a integração dos indivíduos, a coordenação de papéis, as relações com o formador. A coesão do grupo poderá ser feita com o formador, se este propuser tarefas em que cada um se sinta implicado e ela facilitará o estabelecimento de uma estrutura de papéis, ou então, voltar-se-á contra ele, no caso contrário. O formando, na relação formativa, está, pois, *“espartilhado entre duas influências, a do formador e a dos colegas”* (ibd.).

O grupo de formação é, assim, a instância onde se desenrolam as atividades interativas e o projeto, *“o ponto de referência em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes no desenvolvimento das interações mediatizadas pelo agir teleológico e pelo agir relacional”*, desenvolvendo a capacidade dos grupos interferirem na transformação dos seus contextos e *“estimulando a sua transmutação de “grupos objeto” em “grupos sujeito”*” (Correia, 1993). Neste sentido, o dispositivo de formação não poderá ser encarado apenas como uma instância de mediação e de regulação *“das relações formador/formando ou equipa de formadores /grupo de formandos, mas uma instância de automediação: mediação do formando com o seu mundo subjetivo, mediador do grupo de formação com as suas subjetividades, mediador do grupo com um projeto de ação através do qual ele se exteriorizou”* (Correia e Matos, 1996).

II. Questões e escolhas metodológicas de investigação

1. Coordenadas paradigmáticas e posicionamentos no campo da investigação

“É o homem que investe o mundo de significados”

Merleau-Ponty (cit. Holanda, 2006)

Uma investigação é um processo, um caminho longo a percorrer, em que todos os passos a dar estão condicionados pela escolha de trajetos que podem ser mais ou menos longos, mais ou menos hesitantes, mais ou menos incertos. Sendo assim, e sempre com a certeza que cada um de nós tem uma visão do mundo condicionada pelas “lentes” que adota, é fundamental que numa investigação o investigador defina qual o melhor trajeto para apreender o que procura, pois, tal como referido por Chevrier, (cit. Gauthier, 2003)

“cada investigação renova, para o investigador, o desafio de fazer avançar os conhecimentos. Cada projeto de investigação, longe de ser ocasião para uma aplicação cega de técnicas específicas, exige do investigador uma abordagem refletida onde cada decisão deve ser justificada com vista a produzir os conhecimentos mais válidos e mais úteis possíveis”.

Desta forma, em última análise, a responsabilidade pelos trilhos escolhidos e percorridos é do investigador⁴, que deverá sempre ter presente a capacidade de (re)adaptação, de reflexão, de retroação, não encarando as fases de uma investigação como estanques, mas como peças de um puzzle final, interligadas, essenciais, indispensáveis, uma vez que Tal como referido por Caramelo (2009) *“as teorias e os conceitos escolhidos, os autores privilegiados, o(s) olhar(es) disciplinar(es) eleitos no confronto com o desígnio de traduzir a realidade constroem objetos científicos, não só relacionais, como eminentemente pessoais”.*

Admitir isto permite sustentar o papel que desempenhei em todo este caminho, em que assumi conscientemente que a minha envolvência com e no fenómeno estudado deveria ser encarada como uma mais-valia desde que intencionalmente instrumentada. De facto, esta foi uma investigação cujo desenvolvimento pôs em causa crenças, potenciou reflexões e, em última análise, que me afetou a mim *“própria, os outros e o mundo no qual participa”* (Schurmans, 2006, cit. Cavaco, 2008).

⁴ Nesta secção do trabalho, opta-se por se escrever, pelo menos em grande parte, na primeira pessoa, precisamente como a tentativa de ser congruente com o posicionamento afirmado no campo da pesquisa em Ciências Sociais.

Centrada na intervenção com públicos excluídos, incluídos em medidas de promoção da empregabilidade através da formação, a minha experiência profissional ancorou o trabalho inicial de identificação dos problemas, de prospeção de pistas de questionamento e de pesquisa dos contextos onde foi desenvolvido o trabalho empírico, tendo havido, contudo, um esforço reflexivo que permitiu uma certa rutura epistemológica com o objeto social em análise.

De facto, a construção do objeto desta investigação deriva, bastante, da minha experiência de vida profissional e pessoal e do meu posicionamento perante a ciência e o mundo social em que vivo. Torna-se necessário, assim, reconhecer que as trajetórias de vida, os valores, as crenças e os quadros de referência que transporto *“são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações [...] constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio”* (Sousa Santos, 2000). Desta forma, não houve nesta investigação a preocupação de manter um claro distanciamento, com o pretexto de uma pretensa objetividade, aceitando-se que a compreensão dos fenómenos, *“quer pela observação direta quer pela análise do discurso dos atores diretamente envolvidos, implica “deformações da realidade”, mas pode permitir aproximações da “verdade””* (Cavaco, 2008).

Neste sentido, houve sempre o reconhecimento de que

“os dados obtidos através dos diferentes tipos de metodologias não são descrições de uma dada realidade, ou “verdade” objetiva, mas antes construções significativas resultantes da interação entre o investigador, as suas opções teóricas, epistemológicas, metodológicas (e mesmo sócio-culturais, políticas, ideológicas) e todos os atores envolvidos direta ou indiretamente nesse processo” (Manita, 1998).

A minha experiência profissional, bem como toda a revisão bibliográfica que foi sendo realizada ao longo de dois anos de Mestrado em Educação e Formação de Adultos, permitiram-me perceber que na investigação sobre os fenómenos da exclusão e sobre os dispositivos de inclusão social parece prevalecer uma lógica de entendimento macropolítica e de escassez na investigação sobre como as políticas de educação e inclusão definidas ao nível central estão a ser interpretadas e operacionalizadas pelos atores locais, pelo que estudos envolvendo estes atores poderiam contribuir para um aprofundamento do conhecimento deste fenómeno. Desta forma, sentiu-se a necessidade de nesta investigação substituir imagens simplistas e naturais acerca deste fenómeno por uma representação

complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes. Porque tal como defendido por Bourdieu (2007)

“é necessário abandonar o ponto de vista único, central, dominante, em suma, quase divino, no qual se situa geralmente o observador e também o seu leitor, em proveito das suas perspetivas correspondendo à pluralidade dos pontos de vista coexistentes e às vezes diretamente concorrentes. Esse perspetivismo está fundado na própria realidade do mundo social e contribui para explicar grande parte do que acontece neste mundo, e, em particular, inumeráveis sofrimentos oriundos de choques de interesses, disposições e estilos de vida diferentes que a coabitação favorece”.

Teve-se em conta a importância que assume completar ou mediatizar as abordagens com as significações que lhe dão os atores e que deverão ser apreendidas, pois estas são elementos constitutivos de todas as situações educativas, sejam complexas ou aparentemente mais simples. Porque tal com refere Boaventura de Sousa Santos (1987), *“todo o conhecimento tem a marca daquele que conhece, é contextualizado e local”.*

Assim, e tendo em conta a tarefa do investigador, a tarefa de construção do saber, é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem, o discurso de que são portadores e que o papel das ciências sociais e, em particular, o da produção de conhecimento no campo educativo é, em última análise, *“o trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber”* (Berger, 2009) senti que seria importante *“escutar”* os formandos que frequentassem uma tipologia de formação assumidamente direcionada para a inclusão de públicos em situação de fragilidade e/ou exclusão social.

Desta forma, nesta investigação esteve presente a tentativa de perceber se e de que forma é que os processos e programas de educação e formação de adultos, especificamente na sua afirmada vertente de *“Formação para a Inclusão”*, para além de estabelecerem ao nível político uma relação quase linear entre a frequência de formação e potencial de inclusão, acabam, na realidade, por permitir a criação de espaços, relações e saberes que, mesmo não sendo instrumentais para os discursos oficiais sobre a inclusão, permitem ao seu público-alvo – os excluídos – se encontrarem e encontrarem outros mecanismos de inclusão. Tentou-se perceber se no espaço e tempo da formação, os sujeitos conseguem deles apropriar-se para além do sentido e definições institucionais e se neste processo de apropriação os sujeitos mobilizam aquilo que são os seus passados e os seus projetos

futuros. Também foi objetivo aferir se, no processo de formação, se criam condições para que os formandos se resignifiquem e às suas vidas, nos seus domínios mais pessoais e mais profissionais.

Reconhecendo-se que neste cenário da formação e da inclusão se movimentam também outros atores fundamentais, assumo que a escolha do ator “formando” se deve à perspectiva de que este poderá ser o seu “ator principal”. Admitir isto implica reconhecer que esta investigação define-se pela inclusão da subjetividade no próprio ato de investigar. Mas se essa subjetividade existe em mim enquanto investigadora também existe nos sujeitos entrevistados (Holanda, 2006).

Tendo em conta as questões que guiaram esta investigação, houve uma opção clara por uma *metodologia qualitativa*, cujo principal objetivo é entender o sentido, os significados da ação humana (Schwandt, 2001, cit. Carter and Little, 2007), através de um questionamento aberto sobre o fenómeno, no seu contexto e não tendo em conta hipóteses pré-determinadas. Os pressupostos teóricos desta investigação e as minhas opções enquanto investigadora assentaram na adoção de um método fenomenológico, que Creswell (1998, cit. Holanda, 2006) descreve como sendo a “*descrição das experiências vividas*” de vários sujeitos sobre um conceito ou fenómeno, com vista a procurar a estrutura “*essencial*” ou os elementos “*invariantes*” do fenómeno, ou seja, seu “*significado central*”. Este método constitui-se numa abordagem descritiva, partindo da ideia de que se pode deixar o fenómeno falar por si, com o objetivo de alcançar o sentido da experiência, ou seja, o que “*a experiência significa para as pessoas que tiveram a experiência em questão e que estão, portanto, aptas a dar uma descrição compreensiva desta. Destas descrições individuais, significados gerais ou universais são derivados: as “essências” ou estruturas das experiências*” (Holanda, 2006).

Reconhecendo-se que nesta investigação lidamos com um “*sujeito-objeto*” que não se limita “*a ser olhado, escutado ou interpretado, mas olha, escuta, interpreta e também interpela o sujeito*” (Correia, 1998), importava reconhecer-lhe o seu direito à narrativa. Para tal, privilegiou-se a fala, o diálogo, tendo sido a partir daqui que se revelaram condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e se transmitiram, através das pessoas entrevistadas, representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconómicas e culturais específicas (Minayo e Sanches, 1993).

É exatamente nesse nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida quotidiana, que se enquadra o “*sujeito-objeto*” desta abordagem qualitativa, cujo “material” preferencial é a palavra, tendo-se optado, tal como enunciado por Cavaco (2008), por uma

“estratégia de “escuta dialogante”, assumindo-se que os momentos de realização das entrevistas, das conversas informais, das observações constituem práticas sociais, em que o investigador interage com os interlocutores, e que quanto mais rica é essa interação mais possibilidades tem de aceder a informação que lhe permita compreender a diversidade, a riqueza e a complexidade das práticas sociais em estudo”.

Tendo em conta a natureza complexa do fenómeno da exclusão e da formação enquanto mecanismo de inclusão e a necessidade que se sentiu nesta investigação de conhecer melhor este fenómeno, o estudo de caso tornou-se a estratégia mais pertinente. O objetivo era aceder às perceções que um determinado grupo de pessoas (formandos) tinham acerca de um mesmo tipo de contexto e programa de formação (neste caso a tipologia de “*Formação para a Inclusão*”).

Sendo o estudo de caso um método que se caracteriza pela intensidade em amplitude e profundidade, que aconselha a acompanhar o processo de constituição do fenómeno (a sua história), isso leva à procura da reconstituição das histórias dos agentes sociais que são protagonistas (Pinto, 2007). Trata-se de um estudo que nos permite explicar e descrever um fenómeno, neste caso concreto, quais as significações, representações e relações desenvolvidas por formandos a frequentarem uma tipologia específica de formação.

Yin (2009) refere que existem condições que balizam o tipo de estratégia de investigação privilegiada. Nesta investigação, as questões a que se pretendeu responder prenderam-se sobretudo em perceber os comos e os porquês, neste caso se e como é que na “*Formação para a Inclusão*” os formandos conseguem apropriar-se dos seus espaços e tempos e desenvolver relações e significações que podem traduzir mudanças nas suas vivências, nomeadamente ao nível da inclusão. Tendo em conta que o fenómeno em estudo é contemporâneo foi possível aceder aos discursos dos seus atores, no contexto local, sendo esta uma das condições que também permite identificar a presente investigação com o estudo de caso. O estudo de caso permite apreender o comportamento dos atores no seu

meio “natural” e verificar ou invalidar uma ou várias teorias relacionadas com o fenómeno em estudo, permitindo aumentar o conhecimento sobre este fenómeno (Pinto, 2007).

Nesta investigação tentou-se recolher dados de múltiplas fontes de evidências (Yin, 2009), nomeadamente através da revisão bibliográfica sobre as problemáticas em estudo, a análise dos discursos oficiais sobre esta tipologia de formação e os discursos de um dos atores que se movimenta no “palco” da formação, nomeadamente os formandos. O objetivo foi sempre ter vários dados e informações sobre o mesmo fenómeno. Se a revisão da literatura e dos discursos oficiais sobre a tipologia de formação permitiu formular questões de investigação mais precisas, não se encarou este processo como uma finalidade, mas como um meio para atingir um fim, uma vez que o objetivo desta revisão e análise não foi determinar respostas, mas sim desenvolver questões pertinentes. Desta forma, para conduzir este estudo de caso tentou-se que as questões fossem bem formuladas, tentou-se interpretar as respostas dos sujeitos, os seus discursos, escutando-os verdadeiramente, sem me deixar “aprisionar” pelos pré-conceitos originais (ibd.). Isto verificou-se, por exemplo, no facto de ter reconhecido durante a investigação a necessidade de proceder a alterações ao nível dos guiões de entrevistas e de objetivos e questões de investigação, o que demonstra que houve sempre a noção de que a recolha de dados e a sua análise são simultâneas. Como os dados foram recolhidos num ambiente não controlado pela investigação, neste caso, no contexto “natural” da formação, adaptou-se sempre o plano de recolha de dados, as entrevistas, às disponibilidades da formação, dos formadores e dos formandos. De facto, nesta investigação foi a investigadora que se introduziu no mundo do “sujeito-objeto” e não o contrário, como noutro tipo de investigações (ibd.).

O *estudo de caso* revela-se uma técnica particular de recolha e de tratamento de informação que procura dar conta do carácter evolutivo e complexo dos fenómenos sociais, numa tentativa de captar as suas próprias dinâmicas, não sendo a sua realização neutra, porque, tal como já referido, exige ao investigador uma seleção da informação que depende dos seus quadros de referência, experiência e interesses (Cavaco, 2008). O objetivo desta investigação foi sempre compreender e não tanto quantificar. As perceções e representações dos indivíduos não são regularidades objetivas, não constituem nenhum padrão, não são leis gerais, nem existem ligadas a tendências lineares de causa-efeito. São múltiplos os fatores e as variáveis que interferem e constroem estas representações, que nem sempre se revelam da mesma forma e com a mesma intensidade. Assim, nesta

investigação, a questão da representatividade perdeu, então, o sentido em proveito da qualidade do próprio caso, o que desejavelmente permite um enriquecimento no processo de construção da teoria (Mucchielli, 2002, cit. Cavaco, 2008).

2. Dispositivos de recolha, tratamento e análise de dados

*“Não há uma maneira mais real e mais realista de
explorar a relação de comunicação na sua generalidade
que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos,
o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador
e aquela ou aquela que ele interroga”*
(Bourdieu, 2007)

Os métodos podem ser encarados como a ação da investigação. A metodologia justifica os métodos, os quais produzem dados e análises. Tendo em conta a metodologia qualitativa adotada nesta investigação, todos os métodos de recolha, tratamento e análise de dados foram selecionados para servir este propósito investigativo (Ritchie, Lewis, & Elam, 2003, cit. Carter & Little, 2007).

Sendo a metodologia uma viagem a percorrer para atingir um determinado fim (Tuckman, 2000), e tendo em conta a natureza desta investigação e os seus objetivos, tornou-se imperioso circunscrever o campo de análise e enquadrá-lo metodologicamente. O método e as técnicas para colher os dados da investigação foram também adequados ao objetivo do estudo, sempre com a consciência de que não existem métodos perfeitos, todos têm vantagens e limitações, sendo importante salvaguardar que todas as técnicas sejam aplicadas dentro de um quadro teórico bem fundamentado (Pinto, 2007).

A opção pela escuta e aproximação aos discursos, experiências e significações de sujeitos em processos de *“Formação para a Inclusão”* fez-se acompanhar pela necessidade de se analisar também os discursos oficiais que regem esta tipologia de formação, uma vez que existem de facto instrumentos que normativizam a ação, que balizam o tipo de educação de adultos praticado e definem a filosofia das ações a desenvolver (Loureiro e Cristóvão, 2008). Desta forma, realizou-se uma análise documental ao *“Guia Metodológico da Formação para a Inclusão”* (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005) que permitiu entender e refletir acerca das suas diretrizes e posicionamentos face à formação, aos seus mecanismos de promoção de empregabilidade, à sua componente relacional, ao papel atribuído aos formadores e aos formandos, etc. Na análise destes discursos oficiais recorreu-se permanentemente a citações do próprio Guia que melhor possibilitassem a ilustração dos seus fundamentos e do seu enquadramento ideológico.

Para além da análise dos discursos oficiais sobre esta tipologia de formação, nesta investigação também se “escutaram” os discursos dos formandos enquadrados nesse processo. Para o efeito optou-se pela realização de entrevistas semidiretivas, uma vez que à partida apresentavam como vantagem a sua flexibilidade quanto à duração e à sua condução por entre diversas temáticas, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, este tipo de entrevista tende a favorecer a interação entre o entrevistador e o entrevistado e, logo, as respostas espontâneas. Desta forma, optou-se pelas entrevistas semidiretivas por se entender que elas são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, verificando-se o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspetos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos (Boni e Quaresma, 2005).

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa, que requer tempo e exige alguns cuidados, nomeadamente o planeamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha dos entrevistados, que devem ser pessoas que tenham familiaridade com o fenómeno em estudo; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade dos entrevistados em fornecer a entrevista, que deverá ser marcada com antecedência para que o investigador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado a confidencialidade da sua identidade e discursos e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar um guião com as questões importantes (Lakatos, 1996, cit. Boni e Quaresma, 2005).

Tendo em conta que o “*sujeito-objeto*” desta investigação são adultos em frequência de uma tipologia de formação específica – Tipologia 6.1. – *Formação para a Inclusão* – foi realizado um pedido formal a uma entidade formativa – Profiforma, Gabinete de Consultadoria e Formação Profissional –, no qual foi solicitada a autorização institucional para a realização de entrevistas a adultos envolvidos em formação dessa tipologia (Cf. Anexo 1). Foi descrito o âmbito geral de investigação e assegurado o cumprimento de todas as preocupações éticas na recolha, análise e interpretação dos dados. Foi ainda solicitado que se pudessem realizar as entrevistas em dois momentos distintos da formação, que coincidissem com o seu início e o seu fim. As datas das entrevistas foram

agendadas com a coordenadora dos cursos que tratou de toda a logística inerente, nomeadamente informar os formadores responsáveis sobre a presença da investigadora, instruí-los a dispensarem os formandos no momento da entrevista e selecionar um espaço adequado e privado para a realização das entrevistas.

A coordenadora apresentou a dois grupos envolvidos em processos de “*Formação para a Inclusão*” o objetivo da presente investigação, tendo-se voluntariado para a realização das entrevistas oito formandos. Desta forma, a investigadora não teve qualquer influência na seleção dos sujeitos entrevistados. Se isto pode ser encarado como um fator que poderia pôr, de alguma forma, em causa a investigação, uma vez que não houve qualquer decisão da investigadora na escolha do sexo dos entrevistados e da sua situação socioeconómica, nomeadamente ao nível de recebimento de prestações sociais, ou ainda dos modos de encaminhamento para o curso, a verdade é que isso permitiu, em nossa opinião, que estes formandos voluntários não sentissem qualquer pressão na sua colaboração, o que se apresenta como mais-valia ao nível da sinceridade e da não desejabilidade social das suas respostas. O número de sujeitos também poderia ter constituído um entrave, porque se correu o risco de haver poucos formandos a voluntariarem-se para a participação na investigação. No entanto, mais do que se sentir que oito formandos eram suficientes para a investigação, a partir da primeira fase de entrevistas sentiu-se que o material recolhido era qualitativamente suficiente e que a heterogeneidade dos sujeitos em algumas dimensões (escolaridade, estado civil, recebimento de prestações sociais) era “compensada” e equilibrada pela sua homogeneidade em outras (desemprego, situação socioeconómica grave, frequência da mesma tipologia de formação).

Foram entrevistados cinco indivíduos do sexo feminino e três do sexo masculino, a frequentarem dois cursos distintos (Auxiliar de Limpeza e Técnico de Reparações Rápidas), em duas localidades do distrito de Leiria (Figueiró dos Vinhos e Castanheira de Pera). As entrevistas foram realizadas sempre nos mesmos dias em ambas as localidades. A primeira fase de entrevistas decorreu no dia 19 de janeiro de 2012, cerca de um mês após o início de ambos os cursos. A segunda fase de entrevistas decorreu no dia 4 de abril, cerca de duas semanas antes de iniciarem o período de Prática em Contexto de Trabalho, componente final do processo de formação em que se encontravam envolvidos.

Foi possível entrevistar na 1ª fase os oito formandos selecionados, enquanto na 2ª fase apenas foram entrevistados sete, tendo em conta que um dos sujeitos havia sido

excluído da formação por excesso de faltas entre os dois períodos da investigação. Optou-se por não se excluir da investigação este sujeito (designadamente considerando o seu testemunho no processo de análise de conteúdo), uma vez que na 1ª fase das entrevistas ele produziu discursos que se revelaram importantes na análise global das entrevistas.

A opção pela realização de entrevistas aos mesmos indivíduos, em dois momentos distintos da formação, no seu início e no seu término, prendeu-se com a perspetiva da formação enquanto um processo, não segmentado, mas com momentos diferentes. Inicialmente o objetivo era poder perceber se as relações, experiências e significações que os formandos davam e encontravam à e na formação seriam distintas ao longo da frequência do processo formativo. Desta forma, foi elaborado um guião para a primeira entrevista que continha os principais tópicos a serem debatidos ao longo desse momento (Cf. Anexo 2).

Nesse primeiro guião os principais objetivos foram no sentido da apreensão da trajetória dos sujeitos até àquela formação, indo-se ao encontro de representações mais subjetivas da experiência de formação. Desta forma, para além de uma recolha inicial de dados sociodemográficos dos sujeitos, tentou-se perceber o seu envolvimento no processo formativo, começando-se pelo seu acesso à formação, nomeadamente ao nível do encaminhamento e motivações iniciais para a frequência do curso. Tendo em conta que no momento da entrevista os formandos já frequentavam a formação há cerca de um mês procurou-se perceber qual a importância que a formação estava a ter nas suas vidas, quais as fontes iniciais de satisfação e insatisfação, se estavam a sentir dificuldades (e se sim de que tipo), que importância e que tipo de relações mantinham com outros formandos e com os formadores e se a formação estaria, de forma geral e a corresponder às suas expectativas. Por outro lado, tentou-se ainda perceber se os formandos conseguiam, de alguma forma, projetar-se num futuro a curto prazo, fora do contexto formativo, aferindo-se quais as suas expectativas de mudanças face à frequência de uma formação profissional, quer para a obtenção de emprego, quer a nível pessoal, no sentido de ter uma primeira perceção sobre se o curso poderia ser encarado como um meio privilegiado para a inserção. Neste primeiro momento também foi possível questionar os entrevistados sobre as mudanças e/ou estratégias que sentiam como fundamentais para promover a inserção socioprofissional dos desempregados.

Contudo, após a análise das entrevistas realizadas na 1ª fase, concluiu-se que as percepções dos formandos, ao contrário do que inicialmente se supunha, não estariam dependentes do fator “tempo”, pois deste primeiro momento realçava-se uma forte “adesão” à formação, identificando-se claramente fontes de satisfação e reconhecimentos das mais-valias e possibilidades de mudança que a formação estava a e poderia ainda trazer. Desta forma, optou-se por, na 2ª fase das entrevistas, aprofundar o conhecimento sobre as experiências e significações dos formandos acerca da formação, relações com os outros atores envolvidos no processo e relação com as políticas de inclusão. Na elaboração de um 2º guião de entrevista (Cf. Anexo 2) direcionaram-se as preocupações para a exploração das formas como a formação se poderia instituir como espaço, tempo e vivência de integração reconhecidos pelos sujeitos, e simultaneamente de transição, e limitado num tempo e espaço, e de como é que os formandos se apropriavam da formação e reconheciam nela potencialidades e limitações e aproximações ou afastamentos relativamente a outras lógicas de escolarização e/ou qualificação. Através das questões deste guião tentou-se, então, perceber mais detalhadamente a experiência de formação. Este objetivo genérico para o segundo momento de entrevistas procurou atingir-se a partir da auscultação acerca do tipo de relações que os formandos manteriam com o(s) saber(es) em formação, com as metodologias de trabalho em formação e com as finalidades politicamente definidas para estes processos. Em termos mais específicos, a segunda entrevista incidiu sobre as percepções acerca das distinções entre a formação de adultos e a educação tradicional; se reconheceriam a formação como predominantemente técnica ou orientada para o desenvolvimento pessoal e social, mais direcionada para a empregabilidade ou mais para as “competências para a vida”; se sentiram diferenças entre as unidades de formação mais relacionados com o saber-fazer e aquelas mais relacionais e apelando a processos de introspeção; se as aprendizagens realizadas e os conhecimentos veiculados pelos formadores tiveram em conta as suas experiências e histórias de vida e, finalmente, se consideravam importante que o curso conferisse um aumento de qualificações escolares. Para além destas relações com os diversos domínios do saber quis-se perceber quais as vivências, experiências e significações que os sujeitos foram desenvolvendo na sua relação com a formação, questionando-se acerca das mudanças que a formação introduziu na sua vida pessoal e no relacionamento com os outros. A um nível mais projetivo tentou-se que os formandos pudessem posicionar-se um pouco além da sua experiência e relativamente a questões mais macro-políticas, nomeadamente se conheciam

a denominação da tipologia do curso que frequentam e os motivos da sua denominação; qual a sua opinião sobre as verdadeiras mais-valias ou “intenções” deste tipo de cursos; em que é que as formações poderão contribuir para a inclusão social e profissional das pessoas e quais as mais-valias que um *beneficiário* retira de um processo formativo.

Em nossa opinião, foi fundamental para que as entrevistas fossem bem-sucedidas, que se dominasse as questões previstas no guião, pois o conhecimento ou familiaridade com o tema permitiu evitar confusões e formular questões claras que, por sua vez, favoreceram respostas também claras e que, em nosso entender, respondem aos objetivos essenciais da investigação.

Na elaboração destes guiões de entrevista, mas, sobretudo, nas entrevistas tentou-se reduzir ao máximo a violência simbólica que se poderia exercer através dela, uma vez que houve sempre a consciência de que

“o “mercado” dos bens linguísticos e simbólicos que se institui por ocasião da entrevista varia na sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado ou entre todos os tipos de capitais, em particular os linguísticos, dos quais estão dotados” (Bourdieu, 2007).

A entrevista, mesmo a menos diretiva, é um diálogo e a forma como a narrativa oral é “posta em palavras” depende parcialmente do contexto da entrevista e, em particular, das intervenções do interlocutor (Dubar, 2004). Assim, na formulação das questões teve-se sempre o cuidado para não elaborar perguntas arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas, ainda que se reconheça que, em alguns momentos, foram realizadas questões intencionalmente “provocatórias”, no sentido de recolher as reações dos sujeitos entrevistados (ex. *Se esta formação se chama Formação para a Inclusão significa que se dirige a excluídos. Você é um excluído?*). As perguntas foram sempre feitas tendo em conta a sequência do pensamento do entrevistado, uma vez que se procurou sempre dar continuidade à conversação, conduzindo-se a entrevista com um sentido lógico para o entrevistado (Boni e Quaresma, 2005).

Assume-se aqui que o papel da investigadora não teve como “palco” a neutralidade e isenção e a não participação em todo este processo de recolha de significados. De facto, as entrevistas foram momentos de partilha entre entrevistador e entrevistado, conversas

com uma intencionalidade introduzida por uma das partes – a do entrevistador – e explorada e delineada pela outra parte – os entrevistados.

Sentiu-se sempre que o momento de entrevista poderia estar a funcionar como um dispositivo de compreensão de si para os formandos, no sentido em que constituíram momentos num espaço e tempo delimitados, mas sem barreiras de significados e compreensão. Na verdade, tentou-se sempre que fossem mesmo momentos de encontro de experiências e de autorreflexões. Nunca foi esquecido que se deve atribuir à inter-narratividade o processo de construção de saberes e que quem constrói os significados sobre si próprio é o sujeito, pelo que nas entrevistas se tentou dar voz ao ator “formando” para que se construísse narrativamente, uma vez que a sua narrativa seria diferente de outras narrativas ideológicas, teóricas e políticas também aqui abordadas (ainda que se pudesse produzir em articulação, em continuidade ou confronto com estas).

As diferenças culturais entre os entrevistados e o entrevistador, que se poderiam sentir sobretudo ao nível do discurso, foram atenuadas pela tentativa consciente da investigadora de aproximação ao “mundo” discursivo dos entrevistados, pelo que todas as perguntas e constantes intervenções foram no sentido da criação de uma relação empática, que ficou refletida no diálogo desenvolvido. A interação linguística deu-se num contexto de partilha de símbolos e significados, que permitiu a mútua compreensão. Tentou-se olhar o outro e colocar-se no lugar do outro, uma vez que o entrevistador *“deve ser rigoroso quanto ao seu ponto de vista, que não deixa de ser um ponto de vista de um outro ponto de vista, o do entrevistado”* (ibd.).

Procurou-se instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, que associasse

“a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade da sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar a sua linguagem e a entrar nos seus pontos de vista, nos seus sentimentos, nos seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria” (Bourdieu, 2007).

Tal como referido por este autor, na medida do possível deve-se *“falar a mesma língua do entrevistado”*, ou seja, o investigador deve descer do *“pedestal cultural”* e deixar de lado momentaneamente o seu capital cultural para que ambos, entrevistador e

entrevistado, se possam entender (Boni e Quaresma, 2005). Mesmo tendo-se consciência de que, teoricamente, o entrevistador deve procurar intervir o mínimo possível para não quebrar a sequência de pensamento do entrevistado, a experiência profissional da investigadora com este tipo de público permitiu compreender que, para que a entrevista pudesse proporcionar ao entrevistado um bem-estar que permitisse que falasse sem constrangimentos, era necessário confiar em mim e isso não aconteceria se fossem realizadas demasiadas perguntas abertas. De facto, sentiu-se ao longo das entrevistas que sempre que era colocada uma questão muito aberta, em que era dada a totalidade do espaço e tempo ao entrevistado para responder (ex. *Porque é que acha que chamam formação para a inclusão? / O que mudaria no país se mandasse?*), se manifestava uma tendência para que os entrevistados se refugassem em monossílabos, num frequente “*não sei bem*”. Percebeu-se que estes eram momentos que poderiam ser entendidos como avaliativos de si, em que se sentiam interiormente tentados a responder de acordo com uma certa desejabilidade social, mas como desconheciam qual a resposta que consideravam a “correta” optavam por não responder. Desta forma, a percepção destas particularidades, levou-me a optar por enredar sempre as perguntas, numa lógica de conversa com tempos e espaços partilhados, com interrupções de ambas as partes, que levaram a “desmistificar” os momentos de entrevista. Aliás, este diálogo tendeu a assumir quase uma “simetria” ao nível da quantidade de discurso produzido pelo entrevistado e entrevistador, o que se reflete inclusive na forma como posteriormente os dados são apresentados na análise de conteúdo, em que se revelou fundamental contextualizar as intervenções e discursos dos entrevistados tendo em conta as questões formuladas pela investigadora.

De facto, considerou-se sempre que o entrevistador deve ter sempre em conta que no momento da entrevista irá conviver com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades e, como tal, deve todo respeito à pessoa entrevistada, não esquecendo que cada um dos entrevistados faz parte de uma idiossincrasia, tem uma história de vida diferente e diferentes “histórias” para contar.

Apesar da consciência de que a linguagem utilizada no momento das entrevistas será distinta da utilizada na sua análise, acredita-se que não se irá reduzir uma à outra e que é do confronto destes discursos e pela sua heterogeneidade que poderemos produzir um conhecimento, uma linguagem e, também, um objeto e conhecimento mais complexo. Este é um trabalho complexo, movido por opiniões e reflexões pessoais, uma vez que os seus

objetos são humanos e quando falamos com eles sobre eles, eles introduzem no seu discurso o que falamos acerca deles próprios.

Sendo a transcrição da entrevista parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa, não se encarou esse momento apenas como um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do entrevistado pois, de alguma forma, o investigador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise, eles mostram outras dimensões “discursivas” dos entrevistados, pelo que se tentou sempre ter fidelidade aquando da transcrição do que os entrevistados falaram e mostraram durante a entrevista (Bourdieu, 1999, cit. Boni e Quaresma, 2005). Para tal, as entrevistas efetuadas no presente estudo foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra (Cf. Anexo 3), no sentido de não haver filtragem das informações e de se assegurar um dos critérios de qualidade de uma investigação, que é permitir que um outro investigador, a partir da análise do texto integral transcrito, possa chegar a categorias similares às descritas no estudo, aquando da análise de conteúdo.

Tendo em conta que houve dois momentos de entrevistas, esta transcrição foi também realizada em dois períodos distintos da investigação. A leitura e análise das entrevistas realizadas na 1ª fase foram fundamentais para a elaboração de um guião para a 2ª fase, que permitisse aceder a todas as significações determinantes para a compreensão do fenómeno a investigar.

Após a transcrição das entrevistas, em ambas as fases procedeu-se a uma leitura integral - a uma “*leitura flutuante*” - tendo-se estabelecido o primeiro contacto com as respostas, no sentido de se envolver com os dados obtidos (Bardin, 1977; Moraes, 1999). Esta foi já uma primeira fase da análise de conteúdo, que se constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de um qualquer tipo de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, neste caso qualitativas, ajudou a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (Moraes, 1999). A análise de conteúdo incorpora, assim, o texto num modelo de comunicação que define os objetivos da análise (Mayring, 2000). Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que

uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. (Moraes, 1999).

De certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados, enformada por quadros teóricos mobilizados na problematização. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação (ibid.). Esta técnica permite recuperar informação pertinente resultante do discurso dos formandos, tendo flexibilidade que permita que tal aconteça (Amaro, 2009). É também uma forma de tratamento dos dados que vai de encontro aos propósitos desta investigação, quanto à necessidade de dar a devida importância e visibilidade ao significado dos fenómenos.

Mais do que realizar uma análise dos discursos produzidos pelos formandos houve a tentativa consciente de traduzi-los da realidade em que foram produzidos e que lhes serviu de base, para a do campo teórico que sustenta o trabalho de investigação (Terrasêca, 1996). Neste trabalho de tradução verificou-se ser uma vantagem o facto de se star familiarizada, quer com os discursos dos entrevistados (devido à minha experiência profissional), quer com os discursos teóricos (que balizaram a produção de questões) (Habermas, cit. Terrasêca, 1996).

Procedeu-se a uma análise de conteúdo categorial temática pois, tratando-se esta de uma pesquisa qualitativa, era a que melhor se adequava ao tipo de informação que tinha para analisar. Numa abordagem qualitativa como a desta investigação, a construção das categorias foi ocorrendo ao longo do processo, emergindo ao longo do estudo. Tal como referido anteriormente, a própria orientação mais específica do trabalho e os objetivos das entrevistas no seu sentido mais preciso, foram sendo delineados à medida que a investigação avançava (Moraes, 1999). Tal como referem Olabuenaga e Ispizúa (1989, cit. Moraes, 1999), o processo de categorização deve ser entendido na sua essência como um processo de redução de dados, sendo as categorias o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando-se neste processo os seus aspetos mais importantes. Na categorização realizada classificaram-se os elementos da mensagem seguindo determinados critérios fundamentados na definição da questão de investigação e dos objetivos (Moraes, 1999).

Na 1ª e 2ª fases das entrevistas, as categorias resultantes de um primeiro esforço de classificação foram geralmente mais numerosas, homogéneas e precisas, sendo

denominadas de categorias iniciais. No entanto, após a análise das categorias de ambos os momentos, efetuou-se um reagrupamento progressivo, com um menor número de categorias e também mais amplas, que poderão ser denominadas de categorias intermediárias e finais (Cf. Anexo 4). Desta forma, a análise do material processou-se sempre de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear, havendo uma tentativa de refinamento progressivo das categorias, procurando-se significados cada vez melhor explicitados, no sentido de se atingir novas camadas de compreensão. (ibd.).

Apesar de algumas das categorias finais terem sido, de certa forma, definidas *a priori*, uma vez que resultaram diretamente das questões que constavam nos guiões de entrevistas, a maioria das categorias, sub-categorias e sub-sub categorias foram construídas a partir do próprio material, dos discursos dos entrevistados. Isto exigiu uma releitura exhaustiva para definir o que era essencial em função dos objetivos propostos pela investigação, tendo os títulos das categorias só surgido no final da análise. Esta foi, assim, uma abordagem indutiva-construtiva, que tomou como principal ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias, não sendo a sua finalidade generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenómenos investigados (ibd.).

Percebendo a formação enquanto um processo conseguiram-se definir a partir da análise das entrevistas quatro “momentos” ou “dimensões”, nomeadamente o “Acesso à formação”; as “Experiências e significações” dos sujeitos na formação; a “Reflexão e consciencialização dos sentidos da formação” e as “Projeções e perspetivas sobre a inclusão”.

No domínio do “Acesso à formação” enquadraram-se as categorias do tipo de encaminhamento para a formação, bem como as suas motivações iniciais para essa frequência, percebendo-se que a maioria dos formandos são encaminhados para a formação por via de respostas institucionais/sociais, apresentando como principais motivos para a frequência de formação o permitir quebrar com o isolamento social, o desenvolvimento de novas aprendizagens e competências para a empregabilidade e o garantir uma bolsa de formação, havendo, no entanto, um formando que reconhece que apenas frequenta a formação porque assim foi “obrigado”.

As “experiências e significações” contemplam as dimensões de maior subjetividade e pessoalidade que os formandos vivenciam na formação, percebendo-se pela análise dos seus discursos que a vivência na formação é indissociável das relações que mantêm com os

formadores, dos conteúdos das próprias aprendizagens e da rutura que a formação parece permitir fazer com o isolamento social, quer porque introduz rotinas e hábitos diários no seu quotidiano, quer porque permitiu o desenvolvimento de novas relações, nomeadamente com os colegas.

Por outro lado, da análise discursiva percebeu-se que o processo formativo permite, nos seus tempos e espaços, que os sujeitos progressivamente reflitam e se consciencializem sobre os sentidos da formação. Há claramente a identificação de mudanças que surgem do facto das aprendizagens realizadas se revelarem pertinentes, quer ao nível laboral, quer ao nível do quotidiano, mas há também a consciência de mudanças que a formação permite ao nível da própria autopercepção e autoimagem dos sujeitos. Por outro lado, os sujeitos reconhecem na formação a importância que a incorporação das histórias e experiências de vida adquirem para que a formação faça sentido, reconhecendo, ainda, que as lógicas subjacentes à formação de adultos se revelam distintas das lógicas da educação escolar. Além destes reconhecimentos os indivíduos entrevistados revelaram nos seus discursos uma reflexividade que lhes permitiu identificar na formação que frequentavam as suas potencialidades e as suas lacunas, nomeadamente a secundarização do saber-fazer, a inadequação da carga horária, a relevância das unidades de formação mais direcionadas para o desenvolvimento pessoal e social, a relevância que teria a certificação escolar nestes cursos e as lógicas que sustentam a perspectiva da formação enquanto mecanismo de inclusão socioprofissional.

Por fim, ao nível da “porta de saída” da formação, foi possível aferir quais os projetos futuros dos formandos e as perspetivas sobre a inclusão e sobre os mecanismos mais adequados para a tornar mais efetiva. Estas projeções foram possíveis porque os sujeitos demonstraram também ter capacidade para “abandonar” o seu papel de formandos, desindividualizando de alguma forma a sua experiência formativa (ainda que sempre dela partindo) e assumir um posicionamento crítico num cenário mais macro-social e político.

Após a definição das categorias e da identificação do material constituinte de cada uma delas, utilizando-se de forma intensiva “citações diretas” das entrevistas, procedeu-se à sua delimitação em termos de significado, de modo a poder ter referentes a partir dos quais seleccionar unidades de registo relativas a cada uma delas. Mais importante, tentou-se compreender mais aprofundadamente o conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação, uma vez que se tornou fundamental perceber de que forma é que os

conteúdos dos discursos dos entrevistados interpelam os discursos de problematização teórica e como é que no confronto entre discursos teóricos e dos sujeitos entrevistados se produz um conhecimento. Seja a partir de um fundamento teórico definido *a priori*, seja a partir da produção de teoria a partir dos materiais em análise, a interpretação constitui, assim, um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa (ibd.).

Desta forma, na escolha e adoção de todos os dispositivos de recolha, tratamento e análise dos dados, assumiu-se sempre uma conceção de respeito pelo material recolhido mas, acima de tudo, respeito pelos discursos dos sujeitos. Sendo, de facto, no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa, percebeu-se que a compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenómenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (Minayo e Sanches, 1993). Tentou-se sempre, desta forma, que a abordagem qualitativa que regeu toda esta investigação conseguisse realizar, de facto, uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeitos e objetos, com o “sujeito-objeto” da investigação, que são os formandos, e entre discursos teóricos abordados na contextualização inicial e nos discursos oficiais e os discursos dos próprios formandos.

III. Da relação com a formação à formação como relação

1. Dos ideais da empregabilidade à ideia de relação - análise a partir dos discursos oficiais sobre a “Formação para a Inclusão”

O objetivo da presente investigação passa por aceder às experiências e significações de formandos numa tipologia específica de formação. No entanto, reconhece-se que para a melhor compreensão das vivências dos sujeitos na formação, não se pode ignorar que elas se processam numa tipologia de formação definida por discursos oficiais. A construção de uma compreensão sobre esta tipologia implicou, assim, o conhecimento daquilo que veicula, dos seus objetivos, dos seus propósitos. Desta forma, tendo em conta a tipologia de formação selecionada nesta investigação – “Formação para a Inclusão” - encarou-se como fundamental a análise do seu Guia Metodológico, no sentido de se aferir qual a conceção deste “discurso oficial” da relação entre inclusão e formação e como é que são definidos os atores – formadores e formandos -, os saberes e as finalidades da própria formação.

1.1. Entre princípios de inclusão e práticas de promoção de empregabilidade

O Programa Operacional Potencial Humano (POPH) constitui um dos maiores programas operacionais de sempre, concentrando perto de 8,8 mil milhões de euros de investimento público, dos quais 6,1 mil milhões são comparticipação do Fundo Social Europeu. No Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) esta dotação representa 37% dos apoios estruturais, naquela que é apresentada como uma aposta estratégica sem precedentes na qualificação dos portugueses e no reforço da coesão social (<http://www.poph.qren.pt/>).

A prioridade do POPH é afirmadamente contribuir para superar o défice de qualificações da população portuguesa, uma vez que esta é uma das maiores debilidades do capital humano do país e, em simultâneo, estimular a criação e a qualidade do emprego, apoiando os empreendedores e a transição dos jovens para a vida ativa, ao mesmo tempo que concorre para a promoção da igualdade de oportunidades, tanto na vertente da igualdade de género como na da luta contra a exclusão social (ibd.).

Estas prioridades são concretizadas através de tipologias de intervenção distribuídas por 10 eixos, cobrindo áreas como a Qualificação Inicial, a Aprendizagem ao Longo da

Vida, a Gestão e Aperfeiçoamento Profissional, a Formação Avançada, a Cidadania e o Desenvolvimento Social.

Um dos Eixos deste Programa é o Eixo Prioritário 6 – *Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social*, que reúne um conjunto de instrumentos de política que visam criar condições de maior equidade social no acesso a direitos de participação cívica, à qualificação e educação e ao mercado de trabalho. As políticas de apoio à inserção social e profissional de pessoas em situação de desfavorecimento e de promoção de uma cidadania mais ativa e alargada constituem prioridade deste Eixo que contempla ações de prevenção e reparação de fenómenos de exclusão social (ibd.).

O combate à pobreza e exclusão social é, então, uma das principais áreas de intervenção contempladas, privilegiando-se o desenvolvimento de respostas integradas no domínio da formação e emprego que permitam uma estreita articulação entre o conteúdo das ações propostas e as especificidades dos públicos visados, em particular os desempregados de longa duração e os imigrantes, bem como os reclusos, ex-reclusos, jovens sujeitos a medidas tutelares educativas e cidadãos sujeitos a medidas tutelares executadas na comunidade (ibd.).

Alguns dos objetivos gerais deste Eixo passam por intervir nos territórios com maiores índices de exclusão ou mais deprimidos, tornando-os territórios mais inclusivos; prevenir o insucesso e o abandono escolar precoce dos alunos integrados em meios particularmente desfavorecidos e que se encontram em risco de exclusão social e escolar e promover uma cidadania ativa numa cultura que valorize a participação cívica (ibd.).

Relativamente às tipologias de intervenção deste Eixo Estratégico, destaca-se a Tipologia 6.1, denominada *Formação para a Inclusão*. Esta tipologia parte de um pressuposto base:

“a realização de processos formativos de qualidade, destinados a públicos em risco ou mesmo em situações de exclusão, deverá constituir-se numa oportunidade de excelência, para o enriquecimento do património dos indivíduos, designadamente por via do desenvolvimento de dimensões cognitivas, relacionais, de organização para a vida e capacidade de resolução de problemas, baseadas em valores essenciais” (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

A conceção que serve de base a esta tipologia é a de que o sistema de formação profissional apresenta-se como um instrumento estratégico na procura de um desenvolvimento sustentável apoiado na dupla componente de prosperidade económica e equidade social. De acordo com esta conceção, um tal sistema, de qualidade e promotor da modernização da economia portuguesa, da competitividade e desenvolvimento intra e interorganizações e da equidade social, não pode deixar de procurar desenhar e implementar propostas adequadas aos públicos mais vulneráveis, visando o aumento do seu nível de empregabilidade e a promoção da coesão social (ibd.).

Assim, no Guia Metodológico desta Tipologia de Intervenção (ibd.) é frisado que, uma vez que o públicos-alvo abrangidos não é de natureza homogénea, apesar de pertencerem todos a grupos com “*especiais problemas de (re)inserção no mercado de trabalho*” (jovens, trabalhadores mais velhos, mulheres, minorias étnicas e desempregados), foram tidos em consideração ajustamentos, nomeadamente ao nível da conceção, planeamento, execução e avaliação dessas intervenções, sem deixar de ter em conta questões de carácter pedagógico e social específicos, como os níveis de individualização do processo de aprendizagem, desenvolvimento de condições de sociabilização e demais apoios extraformativos.

Esta tipologia de intervenção deteta necessidades às quais procura dar resposta, considerando que os constrangimentos sociais e económicos da realidade, as desvantagens de partida (educacionais, culturais, de oportunidades, financeiras) das pessoas em exclusão social e a fragilidade e/ou dependência financeira da maioria das entidades a operar na intervenção social, são terreno fértil para uma acrescida dificuldade no atingir de padrões de qualidade e de eficiência das intervenções formativas desenvolvidas nestes contextos. Por outro lado, a escassa oferta de metodologias e instrumentos nesta área de formação tem dificultado a introdução sistemática de melhorias ao nível das práticas formativas (ibd.).

Neste sentido, é realizado um conjunto de propostas teóricas e metodológicas que se inscrevem numa “*abordagem sistémica da intervenção formativa/social*” e que assenta num conceito que, segundo o Guia Metodológico, “*visa distanciar-se da visão moralista de colocar “no bom caminho os desviados”*” (ibd.).

No entanto, ao longo dos capítulos do Guia parece existir uma tendência para a adoção de uma visão assente na necessidade de promover competências de

empregabilidade e a inserção profissional dos excluídos, isto é, na prática colocá-los “no bom caminho”.

A adoção do conceito de “inclusão” por contraponto a “integração” parece traduzir um paradigma da intervenção social centrado no propósito de fazer emergir os grupos em situação de desvantagem da sua condição de excluídos, implicando-os nos processos, devolvendo-lhes uma necessária margem de escolha, para os apoiar no traçar dos percursos para a concretização dos seus objetivos. Há uma partilha, assim, dos ideais das políticas de ativação já descritas anteriormente, até porque os princípios orientadores que regem esta tipologia de intervenção formativa dirigida a população em idade ativa em situação de exclusão social são a *“promoção da inserção social e profissional, o recurso a metodologias participativas (empowerment e parcerias) e a promoção de igualdade de oportunidade”* (ibd.). Nesta lógica, a ação das entidades promotoras de inclusão passaria sobretudo por *confrontar as instituições com as formas de expressão desses grupos sociais gerando mediações entre os recursos das instituições e as necessidades dos indivíduos e grupos* (Guerra, 1994, cit. Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

É assumido que uma experiência de formação nestes contextos de exclusão social propõe-se, muitas vezes, colmatar a lacuna deixada por situações de insucesso e abandono escolar que deixam marcas de marginalização do sistema e de exclusão social dos cidadãos que as experimentaram. Ao qualificar, proporcionará, então, aos cidadãos, *“maiores níveis de empregabilidade”* (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005), nomeadamente a possibilidade de acederem a um leque mais diversificado de postos de trabalho, postos condignos e com maior possibilidade de segurança e de permanência a médio prazo. Afirma-se mesmo que *“a situação perante o trabalho é decisiva para a pessoa em sociedade, pela possibilidade que lhe concede de satisfação de necessidades básicas e de desenvolvimento de uma identidade social na integração de redes de relacionamento e de pertença institucional”* (ibd.).

Por outro lado, para além desta perspetiva assente na melhoria de condições e competências de empregabilidade, esta tipologia defende que se a experiência formativa for bem-sucedida também se torna uma oportunidade de elevação da autoestima e do auto conceito dos participantes, bem como uma possibilidade de intervir e modificar o seu *“próprio destino”*. É mesmo referido que uma grande parte dos cidadãos em contexto de exclusão social são cidadãos com *“potenciais mobilizáveis para a sua própria inserção e*

desenvolvimento, como pessoas e como comunidade, assim lhes sejam propostas oportunidades adequadas e responsabilizadoras, que lhes proporcionem o resgatar da sua dignidade de atores responsáveis pelo seu próprio futuro” (ibd.).

Deste modo, a formação é encarada como um mecanismo que pode e deve desempenhar um importante papel na aproximação das pessoas em situação de fragilidade social aos direitos de cidadania cujo exercício pleno é-lhes dificultado ou mesmo obstruído. Para que tal aconteça, no entanto, é defendido que a conceção, preparação e desenvolvimento destas intervenções formativas tem que estar integrada num “*projeto mais amplo de promoção de inserção social fortemente marcada e assente na inserção profissional*” (ibd.). Desta forma, todas as opções teóricas, técnicas e metodológicas não podem deixar de se reger pela finalidade última de inserção profissional dos participantes na formação. Vislumbra-se, desta forma, a verdadeira conceção de uma formação que se afirma para a inclusão, que pretende promover a aproximação dos excluídos ao exercício dos direitos de cidadania, mas através de estratégias de promoção da inserção profissional.

A questão da inserção profissional é de tal forma marcante em todos os pressupostos deste Guia Metodológico que se chega a afirmar que “*os saberes-fazer sociais e relacionais devem desenvolver-se e adquirir na prática, de forma sistemática e transversal, ao longo de todo o processo formativo e, no futuro, em experiências profissionais condignas e qualificantes*” (ibd.).

Apesar de se afirmar que não se recusam as situações de extrema exclusão, nas quais as pessoas apresentam uma profunda privação de saberes sociais e relacionais que compromete experiências formativas e profissionais imediatas, afirma-se imediatamente a seguir que “*casos como estes devem ser considerados com abordagens integradas e de outra natureza antes de se pretender organizar formação qualificante e preparatória de inserção profissional efetiva*” (ibd.). Novamente a questão da inserção profissional efetiva, reforçada pelos objetivos principais que esta tipologia de intervenção assume claramente ter, nomeadamente:

1) A integração socioprofissional deverá ser sempre uma prioridade e idealmente uma ação de formação deverá poder simultaneamente qualificar (certificando) e inserir profissionalmente.

2) Uma ação de formação apenas vocacionada para a qualificação corre o risco de não resolver aquela que é a necessidade mais básica e premente dos formandos: a integração socioprofissional.

3) Da mesma forma, uma ação de formação exclusivamente orientada para a inserção socioprofissional em detrimento da qualificação/ certificação, poderá quedar-se por uma solução meramente provisória, sem dotar o formando de condições de empregabilidade com efeitos substanciais a médio e longo prazo.

4) Uma formação apenas vocacionada para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais básicas, sensibilização e preparação dos formandos para a escolha de uma profissão ou de uma ação de formação, será por si só insuficiente e em nada contribui para a melhoria das suas condições de vida e para o aumento dos seus níveis de empregabilidade se não for acompanhada de um projeto formativo mais integrado e orientado para o desempenho de uma atividade profissional.

Todos estes objetivos orientados para a lógica da aquisição de competências que os tornem mais “empregáveis” deparam-se, contudo, com um obstáculo permanente também neste Guia descrito - o conjunto de “*handicaps*” que estes grupos excluídos manifestam frequentemente, nomeadamente (ibd.):

1. Terem pouca apetência para ações de formação, frequentemente associadas a uma experiência escolar mal sucedida e/ou vivida há muito tempo, sendo que alguns vivenciaram mesmo um percurso escolar fortemente negativo.

2. Tenderem a associar/suspeitar que a abordagem formativa é em tudo semelhante à escolar mais tradicional ou a uma experiência formativa vivida com as mesmas características (em sala, pouco dinâmica, fortemente meritocrática, muito teórica, centrada nas matérias, alheia aos seus contextos de vida, penalizadora dos seus modos de vida, sem ligação com o mundo do trabalho etc.).

3. Terem baixa autoestima escolar, desvalorizando as suas capacidades para adquirir novos conhecimentos e interiorizando sentimentos de descrença relativamente à possibilidade de inserção socioprofissional.

4. Frequentemente, não terem a mínima representação de um projeto de vida profissional próprio ou têm expectativas desajustadas ou irrealistas.

5. Em muitas situações, verificar-se a ausência de hábitos de trabalho.

6. A frequência de uma ação de formação com objetivos/resultados a médio ou longo prazo em termos de inserção socioprofissional dificilmente se compatibiliza com a predisposição que alguns grupos revelam para o *presentismo* (Alão & Neves Cabral, 1993, cit. Instituto para a Qualidade na Formação, 2005), observando-se uma ausência de perspetivação e empenhamento em projetos a longo prazo, cuja origem se relaciona, entre outras, com a experiência de acumulação de insucessos.
7. Os seus modos, ritmos e locais de vida são percecionados como incompatíveis com a frequência de uma ação de formação; se o espaço formativo se situa num espaço exterior ao seu bairro, normalmente é grande a resistência em frequentá-lo, agravada com a frequente deficiente rede de transportes públicos necessária às devidas deslocações.
8. As suas relações com as instituições em geral são pautadas por afastamento, desconhecimento e desconfiança.

Refere-se mesmo que “*o potencial formando deverá, na medida do possível, ser convencido de que a proposta que lhe é feita contraria aquilo que são as suas conceções*” (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

Este conjunto de fatores de bloqueio estão associados, desta forma, a uma perceção que de os excluídos possuem uma autoimagem desfavorável e representações negativas sobre as instituições na sua generalidade e sobre os espaços de ensino-aprendizagem, em particular. Isto é, as dificuldades de integração destes grupos na formação estão, desta forma, sempre associadas às características-tipo destes grupos em situações de exclusão e nunca à tipologia da formação.

Desta forma, na denominação “*Formação para a Inclusão*” parecem caber os desígnios maiores de promoção prioritária de competências orientadas para designada empregabilidade, que só não se verificam se os formandos reunirem um conjunto de resistências à formação. Verifica-se, assim, que mesmo nesta tipologia de intervenção específica parece existir alguma tendência para “*culpabilizar*” os formandos pela sua (não) integração na formação e inserção profissional e social.

1.2. A relação na formação como mecanismo de participação e inclusão

Apesar da valorização da empregabilidade como fim último da formação para a inclusão e da tendência para a responsabilização dos formandos provenientes de grupos em

exclusão, também é valorizada frequentemente ao longo do Guia Metodológico da Tipologia de Formação para a Inclusão a participação dos membros da equipa técnica, já que “*se se colocasse a hipótese de iniciativa própria e autónoma dos formandos no ultrapassar da sua situação de desvantagem social, não se encontrariam nela*” (ibd.), e este tipo de intervenção deixaria de fazer sentido, pelo que o sucesso da intervenção assentará na qualidade da participação da equipa formativa. A importância da Equipa advém, contudo, mais uma vez, do reconhecimento da incapacidade e incompetência destes públicos conseguirem orientar autonomamente o seu percurso.

No entanto, deve ser admitido que alguns dos pressupostos e das características atribuídas a estes públicos são confirmadas realmente na prática, como indicam algumas investigações (Amaro, 2009; Soares, 2009). E é desse reconhecimento que surge no discurso do Guia Metodológico uma das componentes fundamentais desta tipologia de formação: a promoção da relação entre formandos e formadores.

Neste sentido, caberá às equipas formativas a adoção de uma diversificação das estratégias formativas, que concebam a formação como um processo, integrando novas intervenções antes, durante e depois das ações formativas que sejam complementares ao desenvolvimento do plano curricular, embora ainda orientadas para a inserção socioprofissional dos formandos. Estas ações teriam como principais objetivos motivar os formandos para a formação e para a inserção socioprofissional; apoiar a elaboração de projetos de vida e profissionais realistas e consonantes com as motivações capacidades e aptidões dos participantes; adequar os conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem às características dos participantes; colaborar na resolução de problemas pessoais e sociais, criando condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento do projeto pessoal e profissional e implementar, quer com os/as formandos/as, quer com entidades empregadoras, estratégias que favoreçam a sua inserção socioprofissional (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

Tendo em conta a especificidade do público-alvo desta tipologia específica de intervenção, bem como os conteúdos que se propõe a desenvolver, considera-se que as estratégias de aprendizagem se devem centrar nos princípios da necessidade de flexibilizar, adaptar e contextualizar e no primado da formação centrada no formando. O Guia Metodológico situa as estratégias de aprendizagem no plano da relação pedagógica, nos princípios que a deverão nortear no momento da conceção da intervenção e no seu

desenvolvimento, ou seja, na interação concreta formador-formando. Considera-se que a formação deve constituir um primeiro espaço de integração dos formandos, ajudando-os a reconstruir, de uma forma positiva e valorizada da própria formação, as suas representações sobre a formação, contribuindo para a construção de uma imagem positiva de si próprio e para o desenvolvimento da autoconfiança., uma vez que a ausência destes fatores constituirá, por si só, uma ameaça ao sucesso da intervenção formativa. De um modo geral a abordagem sistémica defendida preconiza um conjunto de ações, nomeadamente (ibd.):

1. Partir das necessidades dos formandos e, designadamente do seu projeto de vida - *“Que saberes, que saberes-fazer, saberes-ser, deverá o formando dominar à saída da formação para poder desempenhar as funções que terá de assumir no seu meio social, cultural e profissional?”*.
2. Centrar-se mais na aprendizagem e menos nas matérias, com vista à aquisição de competências e saberes-fazer significativos em relação às necessidades.
3. Determinar objetivos pertinentes, que deverão ser formulados em termos do que o Formando deverá ser capaz de fazer e não num enunciado de matérias que o Formador pretende ensinar, assumindo que o resultado da ação é mais importante que a ação em si mesma.
4. Ter em conta o perfil do formando, sendo importante conhecer as experiências anteriores do formando, as suas motivações, o seu projeto pessoal (se ele existir), os seus modos de estar e de trabalhar, de forma a sustentar uma intervenção à medida.
5. Avaliar a aprendizagem com o formando, pelo que esta avaliação deverá ser funcional, ao longo da formação e não no fim da mesma. O formando deve ser informado e ter consciência dos seus progressos e dos seus erros de modo a poder corrigi-los em função dessa informação, devendo ser fortemente implicado na sua avaliação.
6. Estabelecer uma relação adequada com o formando, uma vez que o autoritarismo é contrário à lógica da aprendizagem, porque inibe a motivação, a espontaneidade, a iniciativa, a confiança, a autoestima e a adesão a tudo aquilo que a formação tem para dar. No caso dos grupos sociais desfavorecidos, alguns destes predicados são mesmo as principais competências a desenvolver. A autodisciplina deverá ser fomentada pelo

Formador, que, segundo esta abordagem, deverá assumir-se como animador e facilitador das aprendizagens.

Se é verdade que o Formador ou os meios de formação influenciam determinantemente os formandos, também se considera que os formandos têm influência sobre os formadores e meios de formação. Deste modo, e para além dos cuidados que importa considerar em todos os processos inerentes à conceção da intervenção da formação, é importante que estejam sempre presentes diariamente em todos os momentos e atividades de caráter pedagógico, na relação. E que todas as opções deverão ser constantemente revistas e equacionadas também em função da reação dos formandos (ibd.).

O princípio do centramento no sujeito pressupõe também que o indivíduo termine a formação não só capaz de atuar em função das necessidades do meio que se lhe apresenta (social e profissional), mas também capacitado para agir sobre o mesmo. É essa a lógica das competências, e muito especialmente, das competências sociais e relacionais. Salienta-se neste Guia Metodológico que esse constitui aliás um domínio particularmente deficitário nos grupos socialmente desfavorecidos e que sem o domínio de algumas dessas competências, o formando dificilmente será bem-sucedido na formação e na sociedade, referindo-se que em muitos casos as dificuldades com o mercado de trabalho devem-se essencialmente a dificuldades ao nível das atitudes e da relação. Por essa razão esta tipologia de formação deverá ter uma componente de socialização e um forte investimento na componente de formação para o Desenvolvimento Pessoal e Social (ibd.).

Por outro lado, no contexto de formação com um grupo socialmente desfavorecido, salienta-se a necessidade de se considerar que frequentemente o seu contexto social específico tem uma cultura ou subcultura própria, com valores, códigos e representações sociais próprias que influenciam os modos de receção da mensagem. Quando estes marcam uma rutura com a cultura dominante e comprometem a sua inserção social há que compreender esses contextos para melhor poder trabalhar sobre os ditos modos de compreensão o mundo. Os novos conhecimentos ancoram-se sempre no conhecimento pré-existente, relacionando-o ou modificando-o. É este princípio do “aprender a aprender”, que se revela fundamental na emergente sociedade do conhecimento. Este é um princípio basilar da formação de adultos que se revela fundamental na intervenção junto dos grupos em situação de desvantagem, na medida em que os fatores que condicionam a aprendizagem, os contextos sociais específicos, as ideias pré-concebidas, as emoções e os

sentimentos, devem não só ser valorizados e integrados no processo de ensino-aprendizagem, como frequentemente, eles próprios requerem uma intervenção específica por parte da entidade que intervém na formação e inserção (ibd.).

No plano da relação pedagógica, os métodos ativos, em especial, permitem diagnosticar muitos problemas que decorrem desses contextos e trabalhá-los, na medida em que potenciam uma atenção especial ao indivíduo na sua singularidade.

A relação pedagógica não é, então, mais do que “*uma relação entre dois sistemas de representações*” (Lesne cit. in Silva, 1997, p.18, cit. Instituto para a Qualidade na Formação, 2005) e durante o qual ocorrem mudanças de representações nos formandos e nos formadores.

A responsabilidade do formador passa, assim, por uma escolha de metodologias e de métodos que integrem os aspetos afetivo, cognitivo e relacional, adequada aos contextos. O uso de metodologias participativas e de métodos ativos permite integrar a variável social no trabalho do/com o formando, que mais facilmente e de forma mais eficaz permite trabalhar a dimensão psicoafectiva.

Se é importante no contexto da formação dirigida a públicos em situação de desvantagem considerar o grupo e o seu contexto (quando ele é homogéneo em termos de condições sociais/ modos de vida), simultaneamente não se deve perder de vista o indivíduo na sua singularidade, porque as histórias de vida individuais, eventualmente problemáticas, requerem uma atenção e resposta adequadas que na maior parte dos casos não podem nem devem ser dadas pelo formador, mas sim pelas redes institucionais estabelecidas previamente em parcerias territoriais (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

Por todas estas razões é constantemente aconselhado nesta tipologia de formação o uso dos métodos ativos, que promovam a personalização dos formandos, partindo dos saberes que já possuem e os integrem no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento das suas competências, respeitem os ritmos e as dificuldades de aprendizagem e valorizem todos sucessos. Trata-se pois de uma formação que se quer centrada no formando/aprendizagem (ibd.).

Uma intervenção dirigida a estes públicos deverá, segundo esta perspetiva, assumir-se como alternativa aos modos tradicionais de ensino, principalmente para aqueles para

quem esta constitui uma segunda oportunidade ou uma via alternativa à escola, com vista à obtenção de uma qualificação/habilitação mínima e/ou preparação para uma atividade profissional. Especialmente daqueles que abandonaram o ensino escolar obrigatório e/ou realizaram experiências formativas mal sucedidas, não raras vezes com manifestações claras de rejeição às instituições e que se traduzem em absentismo, indisciplina, insucesso (ibd.).

Assim, no que respeita, mais concretamente, aos métodos pedagógicos, e segundo Ferreira (1999, cit. Instituto para a Qualidade na Formação, 2005), *“cada vez tem menos sentido a utilização de métodos rígidos ou altamente sofisticados. Se os primeiros alimentam a rotina, principal bloqueio à criatividade, os segundos, devido à sua complexidade, sufocam a espontaneidade, podendo vir a empobrecer a relação dos formandos entre si e com o animador”*. Esta premissa é fundamental sobretudo no contexto da formação para grupos sociais desfavorecidos, segundo esta perspetiva.

Pragmaticamente, os formandos têm necessidade de compreender a utilidade das aprendizagens que realizam. O formador tem o papel de sensibilizar e até construir e desconstruir ideias e conceitos sobre a aprendizagem. Os formandos trazem para a formação toda uma experiência de vida. A sua identidade é construída a partir dessa experiência; não a ter em consideração é rejeitá-los enquanto pessoas. O formando é, assim, encarado como um elemento ativo, sendo defendido que a construção do conhecimento se realiza a partir do próprio sujeito aprendiz. A formação é aqui encarada como autoestruturação do conhecimento, através de envolvimento ativo em processos de procura de conhecimento junto com outros adultos. Para tal, o processo de comunicação é multidirecional, exigindo interação, partilha e cooperação. Destaca-se, assim, o *“caráter autónomo, experiencial, reflexivo, orientado por motivações intrínsecas e centrado na perceção dos seus problemas e necessidades, tal como o mostram alguns princípios postos em evidência pela “andragogia”*” (ANEFA, 2002, cit. Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

A prossecução deste princípio prevê o estímulo à afirmação pessoal, à autoconfiança, à sociabilidade, à cooperação, à responsabilidade e à disciplina organizacional, através do trabalho em equipa, à capacidade de transferir competências para outros contextos, conducentes à autonomia, à sua realização pessoal e profissional. A aplicação de métodos ativos requer, então, do formador uma postura de facilitador,

mediador, animador, observador, ajudando na interpretação e compreensão da situação e analisar comportamentos face à mesma (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

Assim, os métodos ativos, para além de constituírem um meio pedagogicamente facilitador das aprendizagens, para os públicos em situação de desvantagem resultam também num importante meio de sinalização de problemas, nomeadamente pessoais e sociais, os quais deverão, o mais possível, merecer um acompanhamento e apoio no contexto da formação.

A definição clara de funções e responsabilidades dos membros de uma equipa envolvida numa intervenção formativa é encarada como sendo crucial para a própria equipa e para formandos, uma vez que se considera que uma equipa formativa coesa tem também um forte impacto sobre o grupo de formação. Por um lado, devolve-lhes um ambiente de segurança e equilíbrio extremamente importante e necessário junto de formandos que podem apresentar instabilidades várias, refletidas ao nível individual e grupal e, por outro lado, é extremamente necessário que seja claro para os formandos quais são as funções de cada técnico, nomeadamente saber a quem se pode recorrer quando necessário. Se a equipa não está clara quanto ao papel das várias figuras envolvidas, o ruído habitual pode ser bastante ampliado e ser mais um fator de desestabilização do processo formativo e consequente diminuição da sua qualidade e eficácia (ibd.).

Embora não se preveja a constituição de raiz destas equipas, o Guia Metodológico apresenta, todavia, um conjunto de propostas dos perfis e funções a destacar na Equipa Técnica de uma intervenção desta natureza. As Equipas Técnicas a intervir em contextos de exclusão social devem ser caracterizadas, em primeiro lugar, pela interdisciplinaridade, dada a natureza multifacetada da realidade a intervir. Em segundo lugar, os contextos de exclusão social e a falta de eficácia de respostas às suas problemáticas, exigiram propostas flexíveis e inovadoras, consubstanciadas na existência de novas figuras hoje cada vez mais comuns. A experiência de inúmeras entidades da área social, tentando conceber e implementar respostas à medida das necessidades, tem feito emergir muitas dessas novas figuras que, não estabilizadas como perfis ou profissões assumidas oficialmente, têm sido fator crucial de eficácia das intervenções formativas desenvolvidas nestes contextos (ibd.).

Dadas as condições de vida, expectativas e pontos de partida dos grupos sociais desfavorecidos, a formação não pode ser concebida no sentido estrito do desenvolvimento curricular mas numa perspetiva mais alargada, incluindo novas intervenções que, por seu

lado, pressupõem a respetiva extensão da equipa formativa, ampliando e diversificando as tipologias de atores de formação. Reconhece-se, por isso, que momentos de informalidade, tempos e espaços de lazer, como as pausas entre as sessões, refeições, etc., são especialmente propícios à verbalização de problemas de ordem pessoal e à construção da relação, sendo importante que os elementos da Equipa Técnica possam participar também nesses momentos, sem que a sua presença seja sentida como intrusiva. O acompanhamento é uma constante em todos os contextos. É fundamental o desenvolvimento de laços de confiança entre os formandos e a equipa técnica, sendo que a identificação dos problemas ocorre frequentemente por via da empatia e informalidade (ibd.).

Na realidade é mesmo referido que, muitas vezes, é o formando quem “escolhe” o elemento da equipa formativa ao qual confia determinadas preocupações de natureza mais pessoal. Sendo a informalidade uma condição facilitadora neste processo, é previsível que o formando recorra ao elemento com o qual sinta a empatia e o necessário à-vontade. Nesse sentido, toda a Equipa Técnica deverá estar preparada, disponível para escutar e dar um primeiro apoio que depois merecerá uma intervenção mais direta e substantiva (ibd.).

O carácter de presença, de relação, partilha e até de confiança que são intrínsecos ao acompanhamento, favorecem a aferição de elementos como o grau de satisfação, perceção e opinião do formando relativamente à sua vida em geral e à formação em particular. Esses elementos são vistos como fundamentais não só para a avaliação da intervenção formativa, especialmente os que respeitam à opinião do formando, mas também, para perceber o quanto a experiência formativa está a ser integradora e está a proporcionar aos formandos aquilo que a que se propõe e que priorizará como sendo a criação da necessidade e/ou capacidade de experimentar e realizar um projeto profissional e de vida (ibd.).

Na medida em que a formação constitui ela mesma uma experiência de inserção é bastante previsível a ocorrência de determinadas situações que decorrem do processo de adaptação, de socialização. Assim, a experiência formativa representa para estes formandos significativamente mais do que para o formando em condições sociais “normais”, uma vez que não só terão que realizar as aprendizagens necessárias ao exercício de uma determinada atividade profissional, como, simultaneamente, deverão enfrentar um processo de socialização que será sentido de uma forma mais ou menos violenta, dependendo das suas condições sociais de vida, do seu maior ou menor grau de exclusão

social. A equipa formadora deverá, desta forma, reservar uma atenção especial à dimensão socializadora da ação que desenvolve, uma vez que, segundo esta perspetiva, há que socializar os formandos na e para a ação de formação, para o trabalho e para a vida em sociedade em geral, uma vez que esses contextos são muito semelhantes no que respeita ao conjunto de competências mínimas exigidas em termos sociais e relacionais (ibd.).

O reconhecimento destas dimensões nesta tipologia de formação revela que, apesar do seu direcionamento no sentido da inserção profissional e da responsabilização dos formandos pela sua não inserção, existe a consciência da importância que os domínios relacionais e sócio afetivos assumem em vidas muitas vezes caracterizadas por isolamento e falta de experiências de sociabilidade. No entanto, através da análise do discurso presente neste Guia Metodológico, percebe-se que mesmo a valorização do caráter relacional e centrado no sujeito que se atribui à formação deverão servir o objetivo último desta política: a inclusão profissional destes indivíduos.

De facto, e tendo em conta o objetivo inicial enunciado para esta análise documental, percebe-se que a conceção deste “discurso oficial” traduz a ambiguidade das políticas de ativação já descritas na revisão da literatura, isto é, ao mesmo tempo que parece ser fundamental a ação do sujeito no sentido da sua inclusão, percebe-se simultaneamente este sujeito como estando em défice, apresentando carências e tendo de ser quase “guiado” no sentido da sua inclusão. Se o formando é definido sempre como um ser excluído, sem recursos nem mecanismos pessoais e sociais para se mobilizar no sentido da integração socioprofissional, o formador parece ser encarado como um “mágico” que deverá relacionar-se com o sujeito de forma a dotá-lo de competências que permitam o aumento do seu potencial de empregabilidade.

Este Guia Metodológico revela-se, de alguma forma, extremamente prescritivo e normativo, tentando constituir-se como o documento basilar que enquadra as filosofias e metodologias subjacentes às modalidades de educação de adultos a desenvolver e que fornece os instrumentos de ação. Este é um tipo de documento e instrumento de atuação que Apple (1989, 1996, 1997, cit. Loureiro e Cristóvão, 2008) chama “*textos*”, por meio dos quais se realiza o controlo técnico do trabalho dos formadores. Tendo em conta a análise destes “*textos*”, o seu intuito de inclusão através da formação consubstancia-se num tipo de inclusão direcionado prioritariamente para a empregabilidade. Resta, no entanto,

questionar o que significa realmente a inclusão, não só para quem a define, mas também para quem dela é “alvo”.

2. Vozes na 1ª pessoa: vivências, experiências e significações dos formandos em processo de “Formação para a Inclusão”

Os discursos que irão ser aqui apresentados e discutidos são indissociáveis daqueles que os produziram. Ao longo de todo este caminho a ideia central que o guiou foi “dar voz” àqueles que muitas vezes não são ouvidos, valorizando-se o papel central que os formandos têm ou deveriam ter no processo da formação.

Os sujeitos entrevistados partilham entre eles uma mesma condição: todos frequentam desde dezembro de 2011 uma tipologia de Formação específica – *Formação para a Inclusão* – que terminará em maio de 2012 e que se desenrola em dois territórios marcados pela interioridade: Figueiró dos Vinhos e Castanheira de Pera. Dos oito formandos entrevistados, cinco eram mulheres e três eram homens. Solteiros, casados, em união de facto ou viúvos, verificou-se uma heterogeneidade em torno do estado civil dos sujeitos. A maioria tinha filhos, que se revelaram sempre como uma das suas maiores preocupações. Estes são indivíduos em condições sociais e económicas muito frágeis, todos desempregados, metade a beneficiar do Rendimento Social de Inserção, sendo que os restantes sobrevivem a partir dos rendimentos precários de familiares. Todas as mulheres já haviam frequentado ações/cursos de formação anteriormente, que permitiram, em alguns casos, a elevação do nível de escolaridade. As habilitações literárias dos formandos refletem também a heterogeneidade que muitas vezes caracterizam os grupos de formação, uma vez que variam entre a 4ª classe e o 12º ano, adquiridos ora no ensino escolar ora através de dispositivos de formação/RVCC.

Estes são os formandos que se movimentam na simultaneidade de dois fenómenos das sociedades contemporâneas: a emergência de fenómenos genericamente designados pela expressão “exclusão social” (cada vez mais abrangentes e envolvendo um maior número de indivíduos) e um acréscimo de qualificações (quer porque a escolaridade obrigatória tem vindo a ser progressivamente aumentada, quer pela adoção massificada de políticas de educação e formação de adultos), mas que parece impedir que a escolarização e, neste caso, a formação possam ser apresentadas como o antídoto contra a exclusão social (Canário, Alves e Rolo, 2001). Estes são os sujeitos cujos percursos, mais ou menos longos de desinserção profissional, reúnem as condições, os “atributos” para o encaminhamento para a formação profissional. *Para a inclusão pela formação.*

Na análise dos seus discursos e no já referido processo de categorização, conseguiram-se identificar momentos ou dimensões que refletem o que se pensa que poderá ser o processo formativo, tendo em conta a interpretação que se fez quer dos discursos dos entrevistados, quer da revisão bibliográfica realizada acerca desta problemática. No entanto, em seguida optou-se por apresentar os discursos dos sujeitos, a partir dos sentidos que eles lhes deram, pelo que a subdivisão realizada assume sempre como títulos “palavras” proferidas pelos sujeitos ou ao longo das entrevistas.

Num primeiro momento intitulado “*Prisões, oportunidades e sobrevivências*” são referidos os motivos de encaminhamento e as motivações dos sujeitos para a frequência da formação, chegando-se a sentidos muitas vezes simultaneamente ambíguos de reconhecimento da formação enquanto *prisão* ou *obrigação*, mas também como mecanismo que poderá propiciar o surgimento de oportunidades e que muitas vezes é garante da própria *sobrevivência* física e emocional destes sujeitos.

Num segundo momento, designado “*Sonhos, relações e saberes*”, entra-se numa dimensão mais experiencial e relacional da formação, onde os sujeitos se encontram e encontram sonhos já esquecidos, onde se assumem e (re) criam relações com os outros que permitem o alargamento das sociabilidades e onde se formam os seus posicionamento face aos diferentes níveis de saber.

Finalmente descrevem-se as perceções que os formandos têm acerca: da formação enquanto mecanismo de inclusão social e talvez profissional; da formação como mecanismo de gestão da exclusão; e de outros dispositivos para além da formação que propiciem a inclusão e a saída da exclusão.

2.1. Prisões, oportunidades e sobrevivências

Tal como referido na fundamentação teórica deste trabalho de investigação, atualmente muitos dos formandos inscritos em ações de educação e formação de adultos são impelidos normativamente a frequentarem essas ações, sob o risco de cessação de apoios sociais garantidos pelo Estado, sendo que nesses casos não existe nem diálogo, nem comunicação, não existem instâncias ou dispositivos de mediação entre as vontades dos adultos e as instâncias legais, políticas e normativas. Dentro da “*camisa-de-forças*” dos programas e tipologias disponibilizadas centralmente, as instituições que gerem a formação

poderiam eventualmente exercer esta função se as próprias políticas não normativizassem excessivamente as lógicas de implementação.

Esta é, de facto, uma das maiores contradições nas sociedades hipermodernas, que reside entre os dispositivos e as modalidades de execução no terreno das políticas sociais e formativas: por um lado, existe um beneficiário com um percurso, uma história e um projeto singular e, por outro, temos os enquadramentos institucionais que definem as ações e os programas para categorias da população em função das suas características económicas e do estado do mercado do emprego (Delory-Momberger, 2009).

Neste sentido, podemos desde logo começar por questionar a real autonomia do beneficiário na construção do seu projeto de inserção, uma vez que as políticas de inclusão social, ao definirem como obrigatório o envolvimento dos adultos em dispositivos de formação que em larga medida escapam à sua agência social – a montante, não escolhem, não participam da sua conceção - estão a produzir um adulto assistido e encaminhado em trajetórias cujo sentido lhes escapa e, como tal, a produzir um sentido para o que se identifica como “inserção” e um desapossamento da condição de sujeito do adulto que é assim “ativado”.

Muitas vezes o indivíduo é forçado a aceitar uma determinada representação dos processos de integração social para justificar o subsídio que se recebe. Nas entrevistas realizadas os sujeitos confirmam esta obrigatoriedade da frequência da formação, que se traduz numa perda do seu poder e os leva a encarar, em alguns casos, a formação como dever e não como direito, como uma “prisão”.

P: (...) *Eles dizem “Queres, queres, não queres e o pouco que estás a receber ficas sem nada, ficas sem esse rendimento e são 197 euros”. Isto é uma prisão não é mais nada, porque é como quem diz “Estes gajos ou desistem ou não trabalham para mais ninguém, não trabalham para os dois lados”. (...) Eu só estou aqui porque me disseram “Quer, quer, não quer fica sem nada.”*

Ao serem encaminhados compulsivamente para a formação, muitas vezes os sujeitos carregam uma série de pré-conceitos acerca dela, desvalorizando previamente a aprendizagem ou os ganhos simbólicos que poderão daí advir. Esta desvalorização prévia deriva da própria forma como a formação é apresentada e difundida socialmente, o que leva à criação de representações negativas sobre o que se vai aí encontrar e sobre o seu significado. No entanto, estas pré-concepções negativas são, muitas vezes, desconfirmadas

no contexto formativo, onde, apesar de tudo, se afirmam sentidos positivos para a formação, desde logo como possibilidade de assegurar materialmente a sobrevivência.

Tentou-se junto dos formandos entender quais as motivações para a frequência da formação, percebendo-se que a existência de uma bolsa de formação é fundamental para adquirirem um meio de sobrevivência económica.

C: (...) *muito importante, muito importante, porque parecendo que não sempre me vai ajudar no meu dia a dia (...) se não surgisse esta oportunidade se calhar teria que devolver a casa.*

A: *É, claro que é, para quem não tem nada... A gente quando chega a um certo ponto, à partida não recebe nadinha, pelo menos isto é 300 ou 400 euros, é muito bom, não é' (Entrevistadora: E porque é que veio parar aqui?) Pelo dinheiro, claro. (...) Nem que fosse menos, nem que daqui a 3 meses me dissessem "Olhe, está aqui uma proposta de uma formação mas é só 200€", eu vinha, eu vinha (...) Em qualquer área, qualquer, eu vinha.*

Percebe-se em alguns formandos que a formação já é por si instrumentalizada, no sentido de que é um garante mínimo da sua subsistência e como tal imprescindível de aproveitar, mas, revelando-se simultaneamente nessa afirmação um realismo prático e uma "objetivação", no sentido de criar uma realidade fora de si que é sentida como dificilmente transformável por si. De facto, para uma população cada vez mais numerosa, passar de estágio em estágio e de formação em formação já não é uma etapa transitória, mas torna-se um estado no qual os indivíduos se instalam durante muito tempo e que passa a ter um estatuto.

A: (...) *Porque olhe... empregos aqui não há, nós aqui temos um meio pequeno e não há. E depois pronto, uma pessoa... tinha de haver alguma coisa não é? (...)*

É evidente aqui também uma representação muito diferenciada das condições necessárias para um processo de integração social que passe pelo trabalho. Analisado o Guia Metodológico parece emergir uma representação que acentua as qualidades do sujeito como suficientes para esse desígnio. Em contrapartida, estes sujeitos fazem depender essa possibilidade também daquilo que lhes é exterior, designadamente dos próprios dinamismos socioeconómicos dos territórios em que estão inscritos.

Verifica-se, a partir das entrevistas realizadas, uma certa ambivalência entre o que estes sujeitos encontram no espaço e tempo formativo e o sentido das políticas nesses espaço e tempo imbuídas. Se as políticas e o Guia Metodológico analisado

instrumentalizam a formação no sentido da aquisição de competências de empregabilidade, que permitam a estes sujeitos autonomizar-se dos apoios prestados pelo Estado, a verdade é que os formandos encontram e desenvolvem neste processo mecanismos de sobrevivência, porque, de facto, estes espaços e tempo aliam em si, muitas vezes, sobrevivências. Sobrevivência física, material, mas, muitas vezes, sobrevivências relacionais, escapes para o isolamento a que se viam confinados. A formação parece ser, muitas vezes, encarada pelos sujeitos como uma forma de satisfação das próprias necessidades, distintas daquelas que a sociedade e os dispositivos políticos definiram *a priori*. Estas são muitas vezes apenas detetadas aquando da frequência da formação, traduzindo-se em necessidades relacionais.

De facto, das entrevistas analisadas, percebe-se que desde o início do processo formativo, os sujeitos parecem ter encontrado no dispositivo e contexto da formação o espaço de construção de uma nova noção de formação, em que o que produz efeitos não são somente os conteúdos ou prescrições formativas, mas a dimensão simbólica produzida pelo próprio sistema de formação. A relação com os outros, sejam outros formandos ou os formadores, é verdadeiramente transformadora da situação de formação e valorizada pelos formandos como fundamental nas suas vivências, porque lhes permite “*agarrar a vida com mais vontade*” e desenvolver uma maior “*confiança*” em si.

C: (...) *parecendo que não somos o ombro de cada uma. Quando uma tem dificuldades pedimos ao colega do lado e prontos, sempre nos vai ajudando no dia a dia. A vida de cada um é diferente e nós vemos a experiência de vida de uma pessoa agarramos a nossa com mais vontade ainda.*

Cr: *Além de ser tímida, prontos, gosto de conviver, de conhecer mais pessoas e nós ao conhecermos mais pessoas aprendemos, aprendemos mais coisas.*” (Entrevistadora: O que é que este grupo lhe está a trazer?) “*Confiança. Quando eu cheguei aqui, claro, estava tímida, estava envergonhada, quando nós não nos conhecemos uns aos outros. A partir daí para mim são tudo pessoas iguais, quer tenham mais quer tenham menos, para mim está tudo no mesmo grupo, não ponho ninguém de lado por isso. Ajudo o que posso e o que eu mais gosto é de ajudar. (...) Se calhar a gente conhecer amigos, ter outras experiências, outra coisas assim... Se calhar se estivesse em casa não aprendia tanto e não arranjava as amizades que arranjei e é sempre importante.*

Desta forma, um processo que se iniciou como uma obrigação, um dever, parece ter-se constituído, a partir da relação com diferentes atores, como um contexto de

devolução de algum poder relativo sobre si e sobre as suas vidas e passado a ser encarado como um direito, uma “*mais-valia*”.

Cr: *Acho que, acho que, eu vou pôr outra palavra, acho que é uma mais-valia para quem quer aprender porque estando em casa isto não é fácil, não é fácil, porque mesmo que estejamos a receber, tando em casa a gente não se mexe, é em casa, é o trabalho de casa em quatro paredes e não convivemos praticamente com ninguém e isso faz mal, faz mal, mesmo à própria pessoa acho que faz mal (...) acho que todos nós temos direito, não é só por estarmos desempregados ou a receber que tenham de ter formação. Acho que todos nós precisamos de ter formação e aprender alguma coisa (...)*

2.2. Sonhos, Relações e Saberes

Nas entrevistas realizadas sentiu-se que os formandos valorizam não só as suas histórias de vida e escolhas, como também, e sobretudo, o facto de terem na formação um espaço de partilha dessas experiências, que lhes permite não só “aprender” como (re)encontrarem-se. As vivências na formação permitiram uma maior reflexão sobre as suas vidas e uma maior consciencialização sobre os seus objetivos futuros, pelo que existem reconhecimentos de mudanças ao nível das autoperceções e autoimagens “provocadas” por esta experiência formativa. Assim, a formação é frequentemente valorizada não apenas pelas aprendizagens e experiências que permite desenvolver, mas também pelo efeito que estas desencadeiam ao nível do reforço da autoestima e da autoconfiança, que impelem os sujeitos a “*lutar pelo sonho*”.

C: (...) *Ainda há pouco tempo estive a falar com a professora C., que é a professora de motivação, e ela fez-me mesmo assim esta pergunta: “Olha, quais são os teus objetivos daqui para a frente?” e eu fiquei assim, pronto, eu disse-lhe que gostava era de trabalhar com crianças e ela disse-me “Então porque é que nunca lutou para ir para esse campo?”, só que às vezes não é o lutar, às vezes é os nossos receios e ela fez-me ver que nem tudo é complicado e que nós temos de lutar e é o que eu vou fazer (...) (os formadores) estão aqui para nos tentar abrir horizontes que se calhar nós tentamos meter para trás das costas e eles fazem-nos ver que se é isso que queremos temos de lutar para a frente porque vamos conseguir (...) Eu vou tentar lutar por aquilo que eu quero, pelo meu sonho. Se não conseguir este ano tento para o outro, e para o outro, mas também não vou desistir, mas vou aproveitando as oportunidades que me vão aparecendo.*

F: (Entrevistadora: Vocês partilham experiências umas com as outras?) *Claro. Claro, aquilo que eu vivi a outra colega não viveu. Assim como da outra eu não vivi. (...) Super importante, porque a gente troca ideias com os outros.*

As identidades individuais parecem vir sendo questionadas pelo sentimento de “*afinal eu ainda consigo*”, pelo que a grande mais-valia deste tipo de resultados advém do facto de serem questionados modos de vida assumidos muitas vezes como uma condição imutável. O efetivo envolvimento dos formandos na formação e na construção de um projeto pessoal faz com que, muitas vezes, seja interrogada a acomodação a modos de vida interiorizados e exteriorizados ao nível das suas práticas sociais.

Frequentemente a formação é, assim, valorizada não apenas por aspetos relacionados com o desenvolvimento de novas aprendizagens, mas por fatores pessoais e relacionais que (re)criam sociabilidades e quebram o isolamento, com o fechamento dos círculos de relacionamento e com a descrença nas capacidades individuais. O sentido estratégico da formação, isto é, a sua “*formatividade*”, está, assim, intimamente relacionado com a transformação que pode promover dos elementos da rede e da natureza dos seus vínculos (Correia e Matos, 1996), como se pode constatar nos vários momentos das entrevistas e com todos os formandos.

Cr: *E o sair de casa de manhã, tomar banho, vestir-se... já não é aquela coisa “Ahh fico em casa fico de pijama, vou buscar os meus filhos mas visto-me só mais logo”. Assim não, a gente levanta-se, tem de deixar as coisas preparadas, toma banho, veste-se, vem para aqui, passa aqui o dia, vai e ao fim ao cabo é o trabalho, é o que eu estava a dizer, além de não ser isto é como se fosse o trabalho, porque obriga a pessoa a sair de casa, a conviver uns com os outros...(...) Se calhar a gente conhecer amigos, ter outras experiências, outra coisas assim... Se calhar se estivesse em casa não aprendia tanto e não arranjava as amizades que arranjei e é sempre importante.*

T: (...) *acordamos de manhã e pensamos que temos de sair, temos de nos arranjar, pronto, temos de nos vestir e pensar “Ahh vamos para a formação e não sei quê” e isso até nos anima (...) se estivesse a trabalhar era a mesma coisa, acho que a motivação...era bom, porque agora... uma pessoa está em casa, levanta-se, nem tira o pijama, quer dizer, nem tem ânimo nenhum...(...) e termos assim... acordamos de manhã e pensamos que temos de sair, temos de nos arranjar, pronto, temos de nos vestir e pensar “Ahh vamos para a formação e não sei quê” e isso até nos anima.*

F: Para quem está em casa sozinha em casa das 9h da manhã às 6h30 da tarde é muito complicado, numa aldeia (...) estou aqui isolada no meio das hortas, tantas hortas, durante todo o dia só vejo couves (...) Se houver eu vou, tenha possibilidade e eu vou, nem que não vá ganhar, não interessa, mas eu vou.

Neste cenário também adquire um papel preponderante o formador. Analisar a perspectiva da relação do formador para com os formandos, implica dar conta do modo como estes percebem a ação daquele no domínio do respeito (incluindo a capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efetivas de cada um), no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismos, ausência de exclusão, partilha de decisões e de iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do formando, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos, etc.) (Amado et al., 2009). Desta forma, tentou-se perceber o que era valorizado pelos formandos na sua relação com os formadores, constatando-se que o domínio mais pessoal da relação foi muito valorizada por todos os formandos entrevistados. A relação com os formadores foi sendo descrita como marcada pela compreensão, pela partilha de experiências e pela horizontalidade, no sentido em que parece existir uma aproximação não só etária entre formandos e formadores, mas uma aproximação emocional, que os leva a considerá-los como “*colegas*” e a distingui-los dos professores que haviam tido aquando da frequência da educação escolar.

C: Os formadores compreendem-nos melhor...(...) acho que estamos todos unidos num grupo para o mesmo fim e pronto, acho que é assim...(...) também puxam por nós tal e qual os professores (ri-se) ... mas acho que aquela ligação professor aluno, acho que não há essa separação.

Cr: Para mim são todos iguais (...) se tivéssemos aqui formadores, pronto, a imporem-se ou a quererem ser talvez mais que nós se calhar não nos sentíamos tão à vontade como estamos (...) é praticamente como eles sejam nossos colegas aqui, até agora (...) penso que há uma boa comunicação entre nós.

F: (...) é quase como se fôssemos todos colegas, tudo com o seu respeito, claro, mas pronto, para mim é mais um colega que está ali sentado (...) acho que eles querem conhecer mesmo (...) preocupam-se, querem saber do nosso passado, dos nossos filhos, como a gente vive...

Ao longo das entrevistas foi sendo notório que a proximidade que os formadores criam com os formandos é determinante quer para a forma como estes encaram especificamente as unidades de formação nas quais são formadores, quer para a forma

como sentem e dão sentido à formação no geral. Formadores encarados como próximos de um modelo de formação mais escolarizado ou com uma postura menos aberta e de proximidade são verdadeiramente censurados e desvalorizados pelos formandos.

A: *“Nós temos alguns formadores, temos aqui um formador que dá-nos matemática, é engenheira civil, que entrou aqui a matar, confesso (...) eu também lhe disse, há alturas em que eu já chorei, eu chorei... (...) Porque havia coisas que ela não dava chance, não é bem chance... ela dava aquelas coisas das áreas, dos volumes e quer dizer, não é agora numa manhã que dá aquela abertura e à tarde faz-se um teste ou na outra semana a seguir, está a perceber? Então eu senti uma necessidade de dizer que havia de ser com mais tempo, mais calma, mais trabalhado. Tenho a certeza que alguns dos meus colegas que já fizeram o 12º, 10º e pronto, fizeram há 2 anos, mas eu que já tirei há 30 e tal anos senti que... e disse “Ohh professora, calma aí, mais calma”, porque ela entrou assim um bocadito a matar (...)”*

F: *Olhe, quer que eu diga a verdade? Não mereço castigo? Esta de portefólio podia nunca ter aparecido, só veio cá não sei para quê e não prestou para nada, foi um tempo e dinheiro mesmo inútil que lhe pagaram (...) Olhe, portefólio, igualdade de oportunidades, cidadania e projeto de vida é tudo para o lixo, não fazia falta, nada, absolutamente nada (...) são umas aulas inúteis.”*

De forma inversa, foi sempre valorizado pelos formandos aqueles formadores mais próximos, especificamente uma formadora de ambos os cursos, descrita como sendo alguém especial, próximo, amigo e interessada de forma sincera e verdadeira no bem-estar dos formandos, pelo que a mais-valia da unidade de formação específica trabalhada por essa formadora (Motivação e Auto-Determinação) parece estar sustentada no facto de aliar aos seus conteúdos de desocultação e encontro pessoal a relação de proximidade com os formandos. De facto, na descrição que os formandos fazem desta unidade de formação, consideram que permitiu que eles se *“conhecessem um bocadinho melhor”*, que desenvolvessem mecanismos de motivação e que conseguissem *“determinar objetivos, fazer projetos”*, sendo que a formadora conseguia motivar os formandos e criar com eles uma relação de proximidade, uma vez que eles sentiam que ela *“realmente preocupava-se”*.

C: *É assim, por exemplo em Motivação e Autodeterminação até nos fez conhecer um bocadinho melhor do que aquilo que pensávamos, tínhamos uma ideia nossa, prontos, como é que eu hei de explicar, de nós próprios, mas depois com a matéria e isso e com coisas que a professora*

nos foi explicando e exercícios que nos foi dando viemos a conhecer-nos um bocadito melhor e fomos buscar defeitos que pensávamos que não os tínhamos (risos).

A: Motivação e autodeterminação é determinar objetivos para o futuro (...) é ensinar a olhar para o vizinho do lado com outros olhos, essa coisa de motivar e determinar objetivos, fazer projetos...eu acho que tudo está interligado. Nós não vamos para uma empresa falar “OK” (imita uma voz grossa e rude), pronto, temos de ter um comportamento mais adaptado, está-me a perceber?(...) E tudo isso faz parte, porque sem isso... Tudo bem, a gente gosta de aprender as coisas, mas também temos de ter, antes de entrar nisso, também temos de saber criticar o outro, saber ouvir, e isso está tudo interligado.

F: Aqui a de motivação gostei muito da professora, gosto porque ela motiva-nos muito e já me aconteceu aqui comigo até um dia que eu estava mais foleira porque tinha os meus meninos doentes e ela motivou-me imenso, que eu cheguei ao final da aula e disse “Vou diferente daquilo que entrei”. Levantou-me muito a auto estima, estive ali a falar comigo, deu-me conselhos, pronto, conselhos no bom sentido da palavra, assim umas luzes sobre como é que eu havia de ser...gostei imenso, porque vi que ela realmente preocupou-se.

Os formandos reconhecem na maioria dos formadores e no contexto da formação abertura e sensibilidade às suas experiências e histórias de vida, o que permite reconhecê-los como adultos e sujeitos neste processo. O facto de os formadores reconhecerem que os formandos são seres com história é por estes valorizado e encarado como “*muito bom*”.

T. “Aqui, os formadores também acho que temos uma ligação (...)normalmente temos os telemóveis desligados mas já me aconteceu pedir à formadora se eu podia, se ela não se importava, porque eu estava à espera da resposta de uns exames e não foi muito bom (...) E eu senti-me um bocado em baixo e ela até disse “Se calhar não vou dar matéria assim muito maçuda, porque há colegas vossos que não estão preparados e não estão com cabeça para estarem cá dentro” (Entrevistador: Então ela adequou a matéria, aquela aula, ao seu estado...) “Sim, e acho que isso foi muito bom, porque assim eu não perdi a matéria (...)temos o direito a não estarmos bem, não é? Mesmo ela (referindo-se à formador) no início deste ano teve um problema de saúde na família e via-se mesmo que ela estava em baixo e nós estivemos a apoiá-la e acho que isso é muito bom” (Entrevistador: Há um apoio mútuo então... Vocês também apoiam os formadores...) “Exatamente”.

Na relação formativa percebe-se, assim, que a mediação do formador, em vez de ser predominantemente de natureza intelectual, parece ser, sobretudo, de ordem afetiva.

Os formandos reconhecem que esta experiência formativa, pelo seu caráter relacional marcado pela proximidade com formadores e formandos e pela sua aproximação às histórias e experiências de vida, é marcadamente diferente de uma lógica de escolaridade mais formal ou tradicional. Atualmente reconhecem-se como “adultos”, como mais disponíveis para a aprendizagem, como mais interventivos em todo o processo de formação e percebem o saber como mais ao seu alcance, porque mais próximo daquilo que são.

Cr: (Entrevistador: Acha que eles são diferentes dos professores que nós tivemos na escola?) *São, são diferentes. Eu penso que também é por causa da idade, isto é uma formação de adultos e na escola nós não temos muita idade, somos mais novos e tudo. Mas para além disso, eles se calhar entendem que por nós sermos também adultos, se calhar é isso, não sei...(...) Lá, prontos, também começávamos desde o nada e aqui já não é isso, já não é do nada. Além de não sabermos o que se enquadra em algumas das disciplinas quando aqui chegamos, já temos outra noção do que quando éramos crianças, que vamos para lá, começamos a aprender mas não temos noção da vida.*

A: *É diferente. Eu acho que sim, porque, não sei, porque no meu tempo acho que era assim um pouco mais, mais fechado, eram aqueles professores mais rudes, mais... até batiam, havia um que até tinha uma varinha, que se não soubéssemos a tabuada levávamos com a varinha em fila... E aqui nos cursos não, há mais liberdade, a gente, pronto, há um diálogo mais aberto que no meu tempo eu não tinha (...).*

C: *Muito diferente e depois é naquelas idades em que achamos que andamos aqui porque somos obrigados, mas hoje damos valor, se tivéssemos estudado se calhar não andávamos aqui assim...(...) É assim, já foi há muito tempo, mas, sei lá, matemática por exemplo, nós agora nesta formação não temos mas noutra anterior que eu tive, matemática para mim na escola era um bicho de sete cabeças e nos cursos não, nos cursos tentam adaptar, mais ou menos ao nosso dia a dia, como é que nós havemos de fazer e acho que a matemática assim nos cursos até nos ensinam melhor do que propriamente na escola.*

No entanto, alguns também reconhecem que a lógica de uma escolaridade mais tradicional permitiria encarar o saber como algo mais “sério”, ressentindo-se, de alguma forma, de uma “ausência” de regras e de uma hierarquia bem vincada no contexto da formação.

F: *Ahh, muito diferente... No meu tempo de criança, não é, ensinava-se tudo muito diferente. Olhe, primeiro não havia cá calculadoras nem computadores, nada disso (risos), era*

caneta, qual caneta, era um bocadinho de um lápis um bocadinho de lápis e um bocadinho de papel e tínhamos de poupar bem aquele papel, mas ao princípio até era as lousas, quando eu entrei para a escola eram as lousas, agora aqui já ninguém sabe o que é lousas. Aqui há mais tecnologia, mais papéis, mas há menos educação e menos ensino. (...) voltava um bocadinho aos tempos em que havia respeito pela professora... (...) punha aquela regra do respeito dentro da sala de aula, não é para falar sobre a novela, sobre o tempo, sobre o telejornal, falar do futebol, de religiões, de política... há tempo lá fora...”

Da análise das entrevistas conclui-se, assim, que quando as dimensões mais sociais e afetivas são tidas em conta pelos formadores, revelam-se fundamentais para a motivação do formando e para a sua “adesão” à formação. Assim, ainda que podendo sair do contexto formativo na mesma condição de “inempregável”, poderá sair sim com um sentido maior de poder sobre a sua vida e com mais recursos sociais, fundamentais para uma verdadeira inclusão. Ao longo da formação, os formandos reconheceram que as suas vivências e experiências nesse contexto estão a permitir a introdução de mudanças nas suas vidas.

Apesar de valorizarem o contexto relacional de proximidade presente na formação, assim como o espaço e tempo permitido para irem ao encontro de si mesmos, os formandos entrevistados também mostram valorizar muito as aprendizagens mais escolarizadas, dependentes de um conjunto de exigências de ordem técnica, assentes no “saber fazer”. Alguns formandos consideram que estas aprendizagens representam um meio de aumentar/desenvolver competências, tendo em vista potenciar a sua empregabilidade.

F: Há sempre uma possibilidade, a gente tem uma ilusão...sonhar toda a gente pode sonhar. Quando de repente aparecer um trabalho a gente sempre está mais preparada e especializada para aqueles serviços, pronto (...)

Outros, numa perspetiva menos positiva no que respeita à empregabilidade, consideram que o que estão a aprender na formação, sobretudo a este nível mais técnico, do saber-fazer, tem-se revelado extremamente útil e pertinente para o seu dia a dia, o que permite perceber que há uma transferência clara das aprendizagens realizadas em contexto formativo para contextos mais domésticos e pessoais.

C: (...) para aplicar em casa sim, conseguimos obter muitos conhecimentos, porque há sempre aquela questão de misturarmos produtos com produtos e aquilo às vezes não dá bom resultado e por acaso aprendemos aqui que não se deve misturar um produto com outro produto, porque pode mesmo dar mau resultado. (E: Por isso estas disciplinas mais práticas são importantes também para isso...) Muito, muito, muito importantes.

No entanto, é do reconhecimento da real importância que o saber-fazer adquire no mundo do trabalho, que os formandos revelam algum descontentamento por essa componente parecer estar a ser secundarizada nas suas formações. Nas reflexões críticas que realizam identificam uma grave contradição: ambos os cursos são teoricamente muito direccionados para o saber fazer, mas a verdade é que os formandos não tiveram oportunidades de ver demonstradas as competências técnicas esperadas nem praticá-las, o que os leva a sentir insegurança relativamente à fase de experiência em contexto real de trabalho que irão ter.

A: (...) *práticas nada, nadinha (...) nenhuma, nenhuma prática. Eu vou fazer um estágio onde não sei praticamente fazer nada, não é? (...) Então nós tivemos o quê, uma aula prática (...) não sabemos, não sabemos. Eu vou estagiar para a Câmara mas se me puserem à beira de um electricista eu não sei fazer, não sei! (...) Assim estes cursos sem prática, sem nada, é mal empregue, não havendo prática é mal empregue.*

P: (...) *isto é curso de reparações rápidas (...) mas prática zero. Está bem que há ainda essas 90 horas de estágio que são pagas pela formação, mas quando isto acabar a gente leva um curriculuzinho, um certificado e não sei quê e vamos para uma pessoa que nos está a pagar a nós e ele pergunta-nos “Tem o curso?” e nós “Tenho” e ele pergunta “Tem o certificado” “Tenho o certificado e tenho o curso” e ele até pensa “Bem, este gajo...” e a gente chega lá e zero. Então, ele vai-nos pagar e pede-nos para montar a tomada ou a ficha e eu digo-lhe “Eu não sei” e ele diz-nos “Então dizes-me que tens o curso e o certificado e não sabes montar isso?”, mas a verdade é que não sabemos (...) porque não temos prática (...) Porque isto, não sei quem é que organiza, mas está muito mal nesse aspeto, porque isto é um curso para tapar olhos (...) Mas pronto, o que é sempre a mesma coisa que é a gente tem de sair daqui para ir trabalhar, mas ninguém vai sair daqui para ir trabalhar. (...) Para trabalhar lá fora não dá, não dá.*

Por outro lado, também foi amplamente referido pelos formandos que os cursos apresentam uma inadequação da carga horária, quer porque são demasiado curtos para todos os conteúdos a apreender, sugerindo-se que pudessem ser de 1 ano, quer porque a carga horária de algumas unidades curriculares é desadequada por defeito ou por excesso.

Assim, estas reflexões em torno da ausência de tempo e espaço para o desenvolvimento de competências marcam grande parte do discurso dos formandos, que parecem sentir que esta experiência de formação poderia ser mais rica e complexa se as condições por si propostas fossem observadas. De facto, parece evidente que estas formações de apenas 5 meses, que se propõem a desenvolver nos seus formandos

competências na área do saber-fazer específicas, através de unidades de formação de componente técnica, são sentidas por quem as frequenta como insuficientes para o desenvolvimento daquilo a que se propõem. De facto, poderemos estar aqui perante uma pertinente contradição, uma vez que os domínios do saber-fazer implicam tempo e implantação, mas as intimações da gestão de si na formação são impostas por uma ordem económica caracterizada pela rapidez e pela hiperatividade, que sujeitam a ação coletiva e a formação aos critérios quantitativos (Delory-Momberger, 2009).

Por outro lado, estas são formações que apenas atribuem uma certificação profissional, pelo que a ausência da certificação escolar é encarada pelos formandos como penalizadora, tendo em conta que poderia revelar-se essencial não só na procura de emprego, mas porque sentem que seria importante para si em termos pessoais.

Cr: (...)se calhar as pessoas que têm o 4º ano, se tivesse o tal mais uma disciplina ou outra, se calhar as pessoas que têm a 4ª classe até já podiam sair daqui com o 6º ou pronto se calhar para se integrarem no mercado também (...) acho que era importante que estes cursos tivessem escolaridade.

CS: Por um lado ficamos com este certificado mas por outro, quem quer por exemplo tirar o 12º de escolaridade anda aqui e não consegue tirar.

2.3. Formações, inclusões e exclusões

Se o intuito de inclusão através da formação poderá de facto consubstanciar-se numa formação que propicia a inclusão, mostra-se necessário, no entanto, questionar o que significa realmente esta inclusão para quem a define e para quem dela é “alvo”. Desta forma, ao questionar-se os formandos acerca do potencial de inclusão das formações e o facto de, macro-politicamente, serem destinadas àqueles designados de “excluídos”, tentou-se perceber até que ponto é que os discursos políticos, sociológicos e económicos estão em consonância com o discurso do formando, dito excluído, no sentido de perceber se a inclusão se instala como um verdadeiro “cenário” de ação a partir da formação.

A verdade é que nenhum dos sujeitos entrevistados se revê na definição de excluído, embora se revejam na noção de que as suas necessidades e os seus problemas possam ser atenuados ou colmatados pela formação, encarando-a como um importante mecanismo para a inclusão social e, em última instância, profissional.

T: (...) isto é muito bom, porque assim a gente fica a saber com que é que podemos trabalhar...(...) porque hoje em dia para trabalharmos em algum lado é preciso termos uma formação, por isso eu estou a investir na formação primeiro (...)

C.: Se calhar porque nós também precisamos e merecemos ter uma oportunidade para alargar os nossos horizontes e prepararmo-nos para o nosso dia a dia, isto no meu ver. (Entrevistadora: Mas acha que é correto terem dado este nome de inclusão, você sentia-se excluída antes de vir para aqui?) Acho que não, acho que não me sentia excluída. (Entrevistadora: (...) este tipo de cursos têm dois objetivos principais: um é que as pessoas adquiram conhecimentos que depois lhes permita arranjar emprego, trabalho e o outro é que consigam sair daqui com competências para a vida, para o seu dia a dia. Acha que este curso está a cumprir esses dois objetivos?) Sim, está, está, eu falo por mim, na minha opinião acho que prepara-nos e dá-nos muitos conhecimentos úteis. (Entrevistadora: Acha estranho que este tipo de cursos seja feito sobretudo em terras como esta, que vocês dizem que há muito desemprego ou acha bom eles fazerem isto sobretudo nestas terras?) Não, é bom, porque não é só nas cidades que as pessoas têm de evoluir, acho que nós aqui na província, entre aspas, também temos de evoluir e lutar e agarrar as oportunidades.

Cr: Sim, é para as pessoas não se isolarem. (Entrevistadora: E acha que isso é uma forma de inclusão e por isso é que se chama assim?) Eu acho que sim. (Entrevistadora: E a parte profissional? Acha que isto também abre portas para a inclusão profissional?) Abrir abre, mas só que da maneira que isto está, que o país está, isto está um bocado mau. Mas abrir abre sempre, abre sempre, porque se calhar indo ao Centro de Emprego, chamarem lá duas ou três pessoas a uma entrevista e por exemplo uma ter um curso destes e a outra não ter nada este curso sempre vai abrir uma porta, não é, sempre tem umas luzes quaisquer, é sempre importante (...).

F: (Entrevistadora: E chama-se então “Formação para a Inclusão”. Você acha que vocês são excluídos?) Não. (Entrevistadora: Então porque é que acha que se chama assim?) Não sei, foi o nome que lhe deram. (Entrevistadora: Acha que isto contribui para vocês ficarem mais incluídos?) Eu acho que contribui para a gente aprender um pouquinho mais, para ficarmos mais preparados para futuros empregos que possa haver, mas não acho que tenha assim um valor muito...não, não...que aprende é verdade, mas não vejo nada para a inclusão. Não vejo o Governo a abrir casa nenhuma para a gente ir trabalhar, vejo é a fechar tudo aí fora infelizmente... (Entrevistadora: Então e porque é que só mandam desempregados e pessoas com subsídios?) Porque quem está empregado não precisa, já tem trabalho, se tem trabalho seguro que o segure mesmo, porque está tudo muito mau, quem me dera ter um para o segurar bem. Agora quem não está acho muito bem que venha para os cursos, acho muito bem.

T: (Entrevistadora: (...) porque é que acha que eles chamam a isto “*Formação para a Inclusão*”? Vocês estão excluídos?) *Se calhar é o que ele quer dizer, mas não, acho que não, acho que se calhar nós ainda não tivemos foi oportunidade. Também é assim, nós temos de pensar também muito na área onde a gente mora, porque, por exemplo, nesta zona aqui também não há muito para onde a gente se mexa...*(Entrevistadora: Mas é engraçado que estes cursos vêm muito para este tipo de zonas...) *Ohh, vêm porque também não há nada... é assim, eles também têm de pagar às pessoas, têm de dar os subsídios e estão sem fazer nada? (...) Ao menos estão ocupados, eu penso assim, não sei, não sei se é assim se não...*

CS: *Eu acho que isto não inclui ninguém. Está bem que recebemos, mas também quem tem casa, filhos, contas para pagar, água, luz, gás... acho que isto não dá para sustentar.*(Entrevistadora: Mas acha que permite ao menos que fiquem incluídos profissionalmente?) *Bem, se passarem todos, sempre levamos alguma coisa, acho que sim, pelo menos sempre levamos um certificado. Acho que ajuda a ir por exemplo a uma empresa e mostrar e pelo menos tenho isso.*

Ainda numa lógica macro-política e social, alguns dos sujeitos entrevistados partilham a aceitação de que as estratégias adotadas para promover a inclusão centradas na formação profissional são mecanismos fundamentais de “prestação” para que o indivíduo beneficiário de subsídios do Estado retribua à sociedade aquilo que ela lhe dá, considerando que:

A: (...) *muitas estão a receber o RSI (...) há ali muitos no curso que estão a receber RSI...(...) por isso eu acho muito bem. As pessoas que estão a receber o RSI devem ser mesmo contactadas para estas coisas (...) Porque então, quer dizer, estão a receber o RSI, não é, 300 e tal euros, fazem uns biscates por fora e recebem outro ordenado...ao menos aqui sabem que estão ali e mesmo que façam já é a partir do fim do expediente do trabalho.*

C:“(...) *havia pessoas que revoltavam-me porque como estavam a receber o fundo de desemprego que é 400 e poucos euros, porque é que... se podiam ter aquele dinheiro a ficar em casa, porque é que iam para uma formação empatar o seu tempo, entre aspas, se podiam estar em casa a ganhar... E isso revoltava-me...*”

Cr: *Se calhar para integrarem mais as pessoas, para elas não estarem tanto em casa, para não se fecharem em casa, para não se isolarem em casa, como é que eu hei de dizer, para terem mais convivência, talvez. Por exemplo aquelas pessoas que recebem Rendimento Social de Inserção ou que estão desempregadas metem-se naquela mágoa, metem-se em casa, não saem de casa, por vezes nem em casa têm vontade de fazer nada, se calhar por isso, sei lá...(...) Sim, é para as pessoas não se isolarem.*

No entanto, também se verifica da análise das entrevistas, que alguns destes adultos, na sua vivência da e na formação, acabam por perceber que a criação de políticas de educação e formação para adultos, que se tem imposto no país de forma massificada, ao invés de se tornar um mecanismo real de inclusão social parece ter-se tornado um mecanismo de regulação social e de combate às estatísticas de desemprego, sem ter em conta as necessidades dos contextos locais e, acima de tudo, as necessidades daqueles que são “pressionados” a “formar-se”.

CS: É mais para ver se diminui o número de desempregados, porque a gente ao estar aqui não estamos inscritos lá. Eu estava inscrito lá e agora já não estou, por estar aqui. Acho que é mais para diminuir isso, para dizerem que estão a empregar mais pessoas, mas esquecem-se que passados estes meses nós voltamos para lá, ou temos a sorte de arranjar emprego, o que é raro

C: Eu investia mais em conhecer melhor qual é que seria a área das pessoas interessadas e então depois assim aí construir um projeto e tentar incluir essas pessoas para concretizarem os objetivos que elas mesmo querem. Pronto, não era chamar para cursos só por chamar, estão desempregados ou estão a receber por isso são obrigados a vir para aqui e é isto que têm de fazer. Não, eu tentava adequar às perspetivas das pessoas.

Desta forma, a consciencialização do valor que a formação poderá ter no sentido da inclusão socioprofissional não é independente da consciência de que poderiam ser realizadas alterações e modificações neste dispositivo de inclusão.

A: (...) vamos imaginar aqui a fábrica dos lanifícios, era bom que houvesse um curso de formação, mas lá na empresa, aí sim, agora assim... Eu estive, eu trabalhei lá e eu tirei o curso de formação, mas foi lá na fábrica que eu tirei. A própria empresa, está bem que com a ajuda do Estado para a própria empresa não é, mas nós tirávamos lá o curso de formação.

Por outro lado, percebe-se da análise efetuada que alguns adultos não percecionam a formação como real investimento, como instrumento facilitador da sua reinserção no mercado de trabalho, considerando que a inclusão não se fará pela via da formação, mas por outros mecanismos e estratégias.

F: (...) achava importante o governo arranjar locais de trabalho para a gente, não é só meter-nos aqui, eles estão a pagar não é, a investir dinheiro na gente e no fim a gente vai para casa que era onde estávamos antes. Era arranjar um local de trabalho (...)

P: (...) tirava de casa alguém, é verdade, não se pode estar em casa toda a vida, sobretudo os novos, sim senhora, têm de fazer alguma coisa, mas se fosse eu que mandasse acho que não era

isto. Por exemplo, aqui na nossa zona, um exemplo tão fácil, houve aí tanto incêndio que queimou (...) então vamos pegar nestas pessoas, em grande parte delas, fazem as 6 horas na mesma, como estamos aqui a fazer, não fazem muito, fazem pouco, vamos deitá-las lá (...) (Trabalho Comunitário... então se recebe esse dinheirinho...(.) porque há tanta gente aqui, só aqui somos 11 e vamos pegar nestas pessoas e nestas 6 horinhas (...) era mais importante e era uma coisa mais útil, aqui para a nossa zona era. Se puséssemos aqui(...) 11, que fossem 20 pessoas até, era útil para o país (...).E acho que estava a contribuir mais do que estar aqui.(...).

Assim, esteve presente no discurso dos indivíduos, em ambos os momentos de entrevista, simultaneamente uma consciência do potencial mobilizador que a formação poderá ter no sentido da introdução de mudanças nas suas vidas e a consciência de que as estratégias de inserção socioprofissional não poderão apenas centrar-se na formação.

3. Entre discursos e reflexões

A análise realizada aos discursos produzidos pelos entrevistados permitiu a aquisição de uma visão globalizante, ainda que não desindividuante, sobre a problemática em foco.

Ressalvando o caráter processual atribuído à formação, surgiram nos discursos dos formandos entrevistados histórias, “chegares”, “estares” e “pensares” sobre a formação, que permitem ter sobre este dispositivo uma visão mais real e, talvez, mais realista.

As vivências dos formandos na formação, os sentidos, experiências e significações atribuídas a este processo, as relações e aprendizagens desenvolvidas permitem perceber que, muitas vezes, eles se encontram presos entre uma crença de potencial de autonomia e mudança e a consciência que estas poderão estar delimitadas num tempo e espaço circunscritos. A valorização do domínio relacional, a rutura com algumas das lógicas de confinamento e atrofia social que caracterizavam a sua rede de relações, permitem perspetivar a formação como um espaço de mudança, como um tempo de encontro consigo mesmo, mas, como tal, como um tempo e espaço de confronto com as suas próprias carências e oportunidades.

Entre reflexões e consciencializações os formandos descrevem e sentem as mudanças introduzidas pela formação nos seus contextos mais íntimos e privados e reconhecem-se como adultos na formação. Vislumbram o potencial que a aquisição de novos saberes poderá ter na sua inclusão social e profissional, embora encontrem no processo formativo défices de investimentos essenciais ao nível do saber-fazer e ao nível da temporalidade fundamental para a assimilação e acomodação desses mesmos saberes.

A transformação dos seus seres e das suas vidas está, desta forma, aliada ao desenvolvimento de um saber-ser e saber-estar na formação que, no decorrer das entrevistas, foi sendo compreendido e sentido através das próprias verbalizações. Os sentidos parecem, desta forma, também se terem desenvolvido nos momentos destas conversas intencionais.

As perspetivas sobre a inclusão pela formação e sobre a formação como espaço de relação, bem como as vivências e experiências concretas, permitiram que os sujeitos se abandonassem momentaneamente enquanto formandos e encarassem o processo formativo como seus críticos. Foi possível, desta forma, que aliassem ao seu balanço pessoal sobre a

formação uma perspetiva crítica acerca de mudanças que poderiam ser introduzidas neste processo e a sugestão de outros mecanismos e dispositivos que cumprissem o objetivo último e complexo de inclusão. Ao mesmo tempo que reconhecem na formação o potencial mobilizador para mudanças no sentido da inclusão, demonstram consciência sobre as suas limitações, sobre o caráter regulador que pode ter ao nível macro-político e social e sobre a forma como podem também eles utilizar este dispositivo como estratégia de sobrevivência material e relacional.

A exploração dos motivos de inscrição e de envolvimento na formação por parte dos formandos entrevistados permitiram perceber que simultaneamente eles são intrínsecos e extrínsecos (Carré, 1998).

De facto, ao nível de motivações intrínsecas, os entrevistados foram identificando “*motivos epistémicos*” (ibd.), que se prendem com o aprender e com a apropriação dos saberes, sendo que o motivo de compromisso aqui está relacionado com o conhecimento e conteúdos que são fontes de prazer por si mesmos. No entanto, mais do que estes, os formandos identificam e reveem-se em “*motivações socioafectivas*” (ibd.), envolvendo-se na formação para que esta forneça as ocasiões de trocas com os outros e permita o desenvolvimento de novas relações socio afetivas, de integração em grupos, de comunicação, de estabelecimento ou reforço de laços sociais. A questão aqui é o prazer de estar com os outros.

Por outro lado, há um reconhecimento por parte dos formandos da importância que as motivações extrínsecas representam na formação, nomeadamente ao nível económico, sendo que as razões da participação na formação sustentam-se, neste caso, numa ordem material: o facto de participar numa ação de formação aumentará as vantagens económicas e permitirá a sua sobrevivência. Os formandos referiram, ainda, aquilo a que Carré (1998) designa de “*motivos prescritos*”, isto é, o compromisso com a formação como resultado da pressão de outro, quer assumindo formas discretas (a pressão de conformidade social, o conselho de alguém hierarquicamente superior, a intervenção de alguém influente, etc.) ou mais explícitas (a obrigação de se inscrever prevista pela lei). Tal como se pode observar nos discursos dos entrevistados, os termos “obrigação”, “enviado”, “prisão”, traduzem as formas explícitas de obrigação, traduzindo-se na ideia de que: “*Disseram-me “Ou fazes este curso ou terás consequências”*”.

Além destes motivos, denota-se da análise a apresentação de “*motivos derivativos*” (ibd.), ou seja, a formação permite o evitamento de situações ou de atividades sentidas como desagradáveis, utilizando os formandos verbos recorrentes do registo de movimento: tenciona “sair” do seu meio habitual, da sua “rotina”, de “mudar”, de nunca mais ficar sem fazer nada, verbalizando frases do tipo “*Não quero ficar em casa sem nada para fazer*”.

A dimensão de sociabilidade, bem como a dimensão socioafectiva foram reconhecidamente essenciais para que os formandos se envolvessem e comprometessem de forma mais intencionalizada na formação. O formador parece aparecer nos discursos dos formandos como o “*instigador involuntário de expressões afetivas por parte daqueles que estão em formação*”, expressões essas que parecem tomar uma forma diferente tendo em conta as características das pessoas e a natureza destes grupo e da tipologia formação (indivíduos com percursos marcados pela desinserção profissional e também social que integram uma formação cujos objetivos últimos passam pela aquisição de competências que aumentem o potencial de empregabilidade e aumento da possibilidade de criação de rotinas básicas e redes de apoio que permitam vencer o imobilismo social), as interações que se desenvolvem (entre o grupo de formandos e entre os formandos e os formadores) e as manifestações de transferências e de contra-transferências no próprio formador (que também se revela ao grupo) (Postic, 1990).

Cada vez mais as funções dos educadores e formadores de adultos, tendo em conta os diversos domínios desta área, tendem a ser organizados em tipologias. Tendo em conta os discursos dos formandos, percebe-se que também eles conseguem tipificar os formadores, como aqueles que “não merecem sequer o dinheiro que lhes pagam”; aqueles que não adequam a informação aos níveis de escolaridade e qualificação dos formandos e aqueles que se definem pela proximidade, preocupação e como “colegas”. Os formandos parecem não se rever nem desenvolver relações com os formadores que adotam uma postura apenas técnica, fundada num conhecimento concreto, sem ter em conta o idiossincrático de cada adulto.

Desta forma, e ainda que não lhe atribuindo estas designações, os formandos parecem desvalorizar os formadores cuja atuação assenta no “*profissionalismo normativo*” e valorizar aqueles que têm em conta não apenas as suas experiências, como as dos seus formandos, sendo capazes de articular conhecimento técnico com a “*construção de biografias com significado*” (Jansen, 2000, cit. Loureiro e Cristóvão, 2008).

Tal como defende Freire (2007), só um trabalhador comprometido socialmente pode ter esse papel, só um ator capaz de atuar e simultaneamente refletir sobre a realidade é capaz de a transformar, mas isso implica conhecimento sobre ela, um conhecimento fundamentado cientificamente, mas também um conhecimento que articule a técnica e o “humanismo”, a teoria e a prática, que articule o conhecimento do trabalhador especializado e o saber daqueles com quem atua.

Assim, tendo em conta o teor da reflexão e investigação aqui desenvolvidas, consideramos que os formandos tendem a valorizar os educadores formadores de adultos comunicadores, cuja atuação assenta na articulação entre a “*técnica*” e o “*humanismo*”.

Parece, assim, ser fundamental que, tal como referenciado no Guia Metodológico da Formação para a Inclusão, os formadores demonstrem gosto e investimento psicoafetivo no desempenho das suas funções, competências comunicacionais, capacidade de adaptação às situações e aos indivíduos, criatividade e iniciativa na resolução das situações, capacidade de estabelecer relações interpessoais empáticas e seguras potenciadoras do desenvolvimento da autonomia do indivíduo, capacidade de diálogo e de relacionamento com interlocutores vários e valores de solidariedade, empenho, persuasão, paciência (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

Considerações finais:
entre a valorização de si e o realismo pragmático

Uma das questões centrais nesta investigação reside na constatação teórica (baseada na revisão da literatura) e baseada na prática profissional (decorrente da intervenção técnica no âmbito de uma Equipa de Acompanhamento de RSI e enquanto formadora), do recorrente encaminhamento de beneficiários de prestações sociais e indivíduos desempregados para mecanismos e dispositivos de inclusão através da formação. Desta forma, nesta investigação, tentou-se problematizar os discursos políticos, sociológicos, económicos e da intervenção que definem o campo da exclusão social e das políticas de formação para a inclusão social, mas também analisar as relações entre esses discursos e os de outros atores que se movimentam no fenómeno da exclusão (neste caso em concreto, os formandos socialmente caracterizados como os “excluídos”), no sentido de perceber as aproximações ou distanciamentos que existem entre uns e outros.

Retomando algumas das questões deixadas em aberto na introdução da presente investigação, a formação tem sido encarada como um dispositivo privilegiado de promoção da inclusão, embora o facto das medidas e programas serem frequentemente “impostos”, possa constranger o objetivo último da formação se constituir como uma forma de inserção desta população. De facto, as sociedades contemporâneas são sociedades caracterizadas por ambiguidades: ao mesmo tempo que fomentam e produzem individualização, também levam à desindividuação; não sancionam nem punem, mas controlam através de mecanismos “subtis”; afirmam que o “indivíduo individualizado” está no cerne das escolhas, quando na verdade ele “escolhe” condicionado por políticas gestionárias, como é o caso da formação. Nestas sociedades hipermodernas os dispositivos de controlo continuam a ser dispositivos contínuos, ainda que relativamente invisíveis, isto é, os dispositivos de controlo não desaparecem, apenas se encontrando diluídos. Hoje, as organizações não são postas em causa, mas sim os indivíduos. Um crescente número de indivíduos tem sentido dificuldade em construir uma compreensão razoável e coerente do mundo social no qual vivem, devido às condições de vida cada vez mais turbulentas, incertas, inseguras e arriscadas, às políticas sociais que inicialmente pareciam benevolentes mas que se revelaram individualistas e culpabilizadoras e à dupla face das políticas e práticas de inclusão, que criam novas formas de estigmatização e marginalização e novas áreas de exclusão social.

Estas políticas produzem, também, uma homogeneização dos excluídos. Os dispositivos de apoio tornaram-se dispositivos de punição. A redistribuição das

responsabilidades sociais é acompanhada por uma *nova questão social*, por uma profunda transformação dos modos de gestão de si e em detrimento do conflito valorizou-se o défice. Hoje faz-se crer que estes indivíduos estão sempre em défice. Há também uma diluição das responsabilidades coletivas e uma valorização dos indivíduos apenas naquilo que são as suas responsabilidades. Nunca se pensa no que os excluídos têm que é positivo e pode ser potenciado, mas antes o que eles não têm, ou seja, o que está em défice.

Assim, nestas sociedades hipermodernas e hipercomplexas, assentes em valores complexos que originam tensões e contradições, as políticas sociais de ativação simultaneamente responsabilizam o indivíduo pela sua inserção e o normativizam através de dispositivos subtis de controlo.

Um dos dispositivos de mediação que mais tem tido a função de normalização e/ou socialização e/ou controlo é a formação dirigida a públicos em situação de particular fragilidade e/ou exclusão social. A exclusão parece ser encarada como o problema para o qual a solução passa pela inclusão, inclusão esta que passa pela formação e pela integração laboral. O peso que o Estado atribui à qualificação e à empregabilidade, parece estar a ser tanto maior quanto as conjunturas económicas têm conduzido à “desempregabilidade” e mesmo à “inempregabilidade”. Ao discurso da crise e do desemprego contrapõe-se o discurso do aumento das qualificações profissionais “à força toda”, como se houvesse uma relação linear de causa-efeito entre esse aumento e o potencial de empregabilidade e entre esse potencial de empregabilidade e a inclusão.

Numa sociedade individualizada assente no poder, controlo e incerteza, a gestão do poder está, objetivamente, distribuída. O problema é que diferentes níveis de poder pessoal em interação com o poder social produzem resultados pessoais e sociais diferentes. Quanto menos equipados, menos os mais fracos têm probabilidades de gerir efetivamente a incerteza e, em muitos casos, as suas tentativas para adquirir controlo sobre situações apenas produzem como resultado a confirmação da sua fraqueza. A exclusão social é nas sociedades contemporâneas, em grande parte, a expressão da incerteza das nossas sociedades na ausência de recursos pessoais para lidar com ela (Coimbra, 2001).

O lado impositivo da ativação parece ter vindo a prevalecer e, em consequência, a margem de negociação dos cidadãos, parece ter vindo a desaparecer. Como afirmam Hespanha e Matos (2000) “a *resistência destes ao pronto-a-vestir das políticas e dos planos de inserção pode vir a ser julgada uma conduta ilegítima e, daí, não merecedora de*

qualquer proteção”. E, de facto, os indivíduos “absorvidos” pelas políticas de inclusão revelam perfeita consciência da necessidade de aceitarem todos os mecanismos que se lhes são propostos em direção à inclusão socioprofissional, sob a pena de outras necessidades ainda mais prementes se virem a manifestar, nomeadamente ao nível económico e da sobrevivência material imediata.

No plano sociológico e no plano ético, a formação terá de conviver e procurar compatibilizar uma ética construída sobre uma visão exaltante que a considera a solução “mágica” para a resolução de todos os problemas sociais e uma forte tendência atual para que o campo da formação se institua mais como um espaço de desqualificação simbólica dos que estão em risco de exclusão social, do que um espaço de qualificação de indivíduos, mais como um espaço de dever ou vivência de um suplício, do que um espaço de exercício de um direito e de construção de cidadanias.

Não se pode negar que o desejo, a dimensão simbólica está no cerne das escolhas dos indivíduos. É através das escolhas que tentamos construir uma existência. Um dispositivo de Educação e Formação de Adultos não pode reduzir o campo das escolhas, nem a autonomia dos indivíduos. É necessário respeitar este espaço do cidadão e, depois, tentar influenciar ou criar condições para alargar as possibilidades de escolhas, explorando-as. Alargar o leque de escolhas dos indivíduos. Desta forma, tentou-se escutar os indivíduos no sentido de perceber se a formação se constituía como espaço e tempo de alargamento de escolhas, de (re)encontros.

De facto, verificou-se nesta investigação a adoção por parte dos formandos inseridos na tipologia “*Formação para a Inclusão*”, de um discurso algo “entusiasmante” sobre a formação desde o seu início, “*não obstante e para além*” da formação normativamente imposta. Desta forma, os efeitos e experiências da formação sentidos como positivos pelos adultos poderão, de alguma forma, ser lidos como uma legitimação destas políticas que “obrigam” à formação. Parece que independentemente das expectativas e motivos iniciais para a frequência de formação profissional, os formandos acabam por percecionar ao longo do processo formativo ganhos pessoais e ao nível do relacionamento social com formandos e formadores, reconhecendo os espaços e tempos da formação, como um contexto de novas aprendizagens, de mudanças e reconhecimentos. Um espaço de valorização de si.

Para esta visão mais *entusiasta* da formação poderá ter contribuído a tendência para se deslocar “*o centro de gravidade das missões*” do sistema de ensino e formação para a função socializadora, configurando-se esta também como “*uma das modalidades possíveis de controlo social antecipatório adotadas*” na atual conjuntura (Dale, 1998, cit. Antunes, 2001).

Contudo, será importante referir que se verificam formas muito diferenciadas de definição da noção de relação na formação, consoante quem a define. Nos discursos teóricos explorados percebe-se a relação na formação como mecanismo essencial para que os formandos se encontrem na formação e a ela se “entreguem”, como fundamental para tornar a formação mais efetiva e menos alienada. Nos discursos oficiais aqui presentes no “*Guia Metodológico da Formação para a Inclusão*” a relação é encarada como mecanismo potenciador de um fim maior - a promoção da empregabilidade -, havendo quase um “receituário” de como esta relação deverá ser “implementada” pela Equipa Formativa. Os formandos entrevistados encaram a relação na formação como a dimensão central neste processo, uma vez que é nas relações com os outros, formadores e formandos, que os formandos se reconhecem, se (re)avaliam e às suas existências. Mais do que se relacionarem com e na formação a formação é, de facto, para os formandos, um contexto de relação.

Percebe-se, assim, que mesmo os discursos proferidos sobre a importância da relação na formação assumem tónicas e dimensões distintas consoante aqueles que os proferem e vivem.

Por outro lado, os formandos entrevistados também revelaram um realismo pragmático, no sentido de uma consciência de que a valorização e encontro de si e muitas das mudanças e conquistas realizadas no processo de formação se poderão confinar ao seu espaço e ao seu tempo. A confiança de que a formação se poderá revelar um verdadeiro dispositivo de inserção socioprofissional “encrava” na consciência de que a realidade socioeconómica dos contextos locais nos quais se movem não está “disponível” para essa inserção. Desta forma, os formandos encontram na formação não só um espaço de (re)encontros consigo e com os outros, mas também um espaço de confronto com expectativas que alternam entre *o realismo pragmático e a esperança subtil*. A formação é, assim, muitas vezes um espaço e tempo de riscos para os formandos, de risco de confronto com as suas carências, de risco de confronto com as limitações da própria formação, de

risco de confronto com a sua existência. Daí também ser natural que alguns destes indivíduos manifestem um desejo intenso de poderem continuar a ingressar em formações, quer por motivos mais económicos, mas sobretudo, porque estar na formação significa estar em relação.

A opção pelo estudo de caso revela-se, muitas vezes, uma opção que remete a investigação para a procura de soluções, de respostas para as questões “como e porquê”. Na impossibilidade de proceder a generalizações, a mais-valia desta investigação poderá centrar-se, acima de tudo, na estruturação de um quadro que poderá permitir delinear a intervenção a realizar junto do público-alvo no âmbito da execução de medidas de política formativa e educativa. A consciência da diferenciação e idiossincrasia dos formandos constitui um importante fator para a intervenção nesta problemática, porque só percebendo as diferenças se pode aceder às individualidades.

Escutar estes sujeitos permitiu ir de encontro às suas vivências e experiências e confirmar a perceção inicial desta investigação sobre a necessidade de se propiciar um contexto transformativo e aberto em que dar voz ao formando é essencial. Mais uma vez, dar-se oportunidades de escolha poderá ser fundamental para que os beneficiários usem e percebam a formação profissional como um mecanismo de mobilização e de promoção de *empowerment*. Nesta fase de investigação, penso possuir já alguns elementos para afirmar que poderá ser redutor pensar o aumento das qualificações de uma forma linear, ou seja, o que poderá estar aqui em causa é o sentido, as significações que cada formando encontra para realizar neste processo e a sua (con)vivência nele. De facto, a frequência da “*Formação para a Inclusão*” parece realmente permitir aos indivíduos a criação de espaços, relações e saberes que, mesmo não sendo instrumentais para os discursos oficiais sobre a inclusão, lhes permitem valorizarem-se e encontrarem outros mecanismos de inclusão que passam pela relação. É neste contexto que os formandos admitem ter reunido algumas condições que lhes permitiram, de alguma forma, resignificar-se e às suas vidas, nos seus domínios mais pessoais e, em alguns casos, profissionais.

Através desta investigação penso que consegui aproximar-me de uma visão mais “real” e/ou “realista” da formação para aqueles que nela se movimentam. A mais-valia desta aproximação poderá residir no facto de ter permitido apreender um certo desfasamento entre uma conceção mais idealista e idílica da formação, veiculada pelos discursos oficiais e que a relacionam de forma quase linear com o aumento do potencial de

empregabilidade, e uma consciência individual dos formandos acerca das próprias limitações do processo da formação nessa relação. Parece haver um reconhecimento por parte dos formandos da inexistência de uma relação linear entre esta política de formação e o aumento do potencial de empregabilidade.

Escutar as suas vozes permitiu perceber que a formação é, de facto, essencial para estes indivíduos em outras dimensões das suas vidas, uma vez que se constitui como um espaço e como um tempo de autoafirmação, de descobertas e de projetos. Com todas as potencialidades e riscos que isto acarreta. Seria importante e fundamental que este trabalho de auscultação pudesse ser continuado no tempo, no sentido de perceber se fora do espaço e tempo da formação, os seus ganhos e “mais-valias” se incorporaram nas existências destes sujeitos ou se se diluíram nas rotinas das suas vivências quotidianas. Se os sonhos apresentados como projetos de um futuro tão perto se esfumaram em sonhos de um passado não atingível.

A um nível mais macro político e social, esta investigação permite a apresentação de algumas propostas que vão no sentido do aprofundamento do trabalho em rede.

Sugere-se a adoção de políticas de proximidade entre as Equipas de Acompanhamento de Rendimento Social de Inserção, os técnicos do Instituto do Emprego e Formação Profissional e os coordenadores das ações e cursos de formação, para que assumam e cumpram realmente o seu papel de mediação. A formação tem de ser, efetivamente, um caminho percorrido essencialmente pelo próprio formando. Dar realmente ferramentas ao formando para que se ouça a sua voz desde o início do processo parece-me, assim, o primeiro passo para uma intervenção eficaz.

A um nível sistémico, um novo trabalho em parceria deveria ter como preocupação não apenas a questão do trabalho versus desemprego ou a frequência de formação profissional nas suas várias vertentes, como tem acontecido. A adoção de mecanismos de inclusão através da via do emprego e da formação profissional, assentes em medidas políticas de largo espectro (o caso das Novas Oportunidades), deveria ter mais em conta os interesses dos seus principais atores, pois são eles que estão no cenário da exclusão. O tão aclamado trabalho em rede, o envolvimento do Estado, de representantes de várias Instituições, de técnicos de RSI tem de se tornar realmente efetivo. Um esforço de articulação constante deveria ser feito, assumindo nesta vertente um papel fundamental os técnicos do IEFP/Centros de Emprego locais. Se os mecanismos de comunicação e

definição dos planos de inserção e formação fossem realmente efetivos, talvez fosse possível escutar os indivíduos e não impor-lhes qualquer formação, a qualquer custo, sem ter em conta disponibilidades, motivações, competências...

Por outro lado, deveria haver um reforço do acompanhamento com a participação de várias entidades, ligadas direta ou indiretamente à questão do aumento das qualificações escolares e profissionais. A pertinência desta cooperação coloca-se ao nível da necessidade em se encontrar uma saída para grande parte dos formandos em direção à sua autonomização de prestações sociais e à sua real inserção socioprofissional. Não se perspetivando um isolamento das Equipas e, em consequência, dos formandos perante a comunidade, no que diz respeito à prossecução dos seus melhores interesses, a aproximação de instituições e serviços impõe-se. Para além das entidades que estabelecem protocolos com a Segurança Social e IEF, outras entidades e outras estruturas poderiam e deveriam estar ao corrente do trabalho desenvolvido com os formandos de uma tão importante medida de política social, na sua área geográfica, e conscientes do seu significado em termos de impactos sociais. Esta articulação deveria contemplar, seguramente, as empresas e outras entidades empregadoras neste esforço de inclusão. No discurso dos formandos torna-se perceptível que eles sentem que o aumento das qualificações profissionais a partir destas formações poderá não ser percebido pelas entidades empregadoras como relevante para a sua empregabilidade e que a adequação dos processos formativos à realidade económica e tecido empresarial dos concelhos é reduzida, sugerindo inclusive outras medidas de inclusão profissional que não passam pela formação. Seria, assim, importante fazer um levantamento das necessidades dos mercados de trabalho locais, para que os cursos existentes fossem consonantes com a realidade.

A um nível macro social, ao nível de políticas nacionais de formação, poderia ser interessante e necessário que houvesse uma reavaliação dos objetivos a que se propuseram e uma adaptação das formas implementadas para o conseguirem. Não se trata só de números, trata-se de perceber até que ponto as tipologias propostas e as imposições legisladas têm o impacto pretendido. Seria importante que houvesse uma adequação entre a tipologia dos cursos/modalidades de formação disponíveis, as necessidades da realidade económica local e as necessidades e expectativas dos formandos que integram esta medida. Reconhecendo-se a dificuldade de se colocar em relação estas três dimensões, sugere-se, contudo, que um verdadeiro balanço de competências possa ser realizado com cada

formando, para que o encaminhamento seja o mais adequado. Mesmo no caso dos entrevistados que reconhecem ao longo do seu discurso as mais-valias da formação profissional para a sua perceção de melhoria das possibilidades de inserção social, também é admitido que as formações em si não foram algo que se adaptassem e/ou fossem ao encontro dos seus interesses, mas o mecanismo que encontraram e tencionam utilizar para prosseguir os seus objetivos.

A nível pessoal, reconhece-se o défice de experiência e de formação no que respeita à condução de uma investigação e à redação de uma tese. Contudo, o que se poderá traduzir na maior limitação científica desta investigação tornou-se no maior ganho em termos pessoais. A falta de experiência foi compensada com uma procura de artigos e intensa revisão bibliográfica que pudessem guiar esta prática; o tratamento dos dados levou a uma revisão de metodologias de investigação; a pesquisa bibliográfica permitiu reativar e enquadrar questões que não encontravam respostas.

Persiste a vontade de continuar a explorar esta temática, uma vez que a investigação existente na área das políticas de inclusão pela formação focaliza-se, sobretudo, nos aspetos sociológicos e económicos deste fenómeno, pelo que a contribuição para dar voz a quem dele faz parte poder ser importante para o estabelecimento de perspetivas mas completas e totalizantes.

“Não é possível – jamais será possível – erradicar a pobreza e a exclusão social, o mesmo que é dizer promover a cidadania e criar condições de plena realização humana, sem que aqueles que por elas são afetados se transformem nos seus verdadeiros atores”.

António Teixeira Fernandes (2005)

Referências Bibliográficas

Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E. e André, M. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 75-86. Retirado em dezembro de 2011 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Amaro, S. (2009). *Entre o Rendimento Social de Inserção e as Novas Oportunidades: posicionamento face às medidas*. Tese de Mestrado em Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais – Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In Stoer, S.; Cortesão, L. e Correia, J. (orgs.). *Transnacionalização da educação – Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento

Arruda, M. C. (2000). Qualificação versus competência. *Boletín Cinterfor*, nº 149, 25-40. Retirado em abril de 2011 de http://www.oei.es/etp/cualificacion_versus_competencia_calmon_arruda.pdf

Azevedo, J. (2010). Novos profissionais da educação e formação: é preciso recomeçar enquanto continuamos a caminhar. In Leite, A.; Castro, J. e Coimbra, J. (Eds). *XII Congresso Internacional de formação para o trabalho – Norte de Portugal/Galiza: Os novos profissionais da Educação e Formação para o trabalho. Desafios e exigências da aprendizagem ao longo da vida*. IEFPP; Delegação Regional do Norte.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastos, A. e Ferreira, E. (2009). *A Escol(h)a numa ética do afeto e da relação. Investigar, Avaliar, Descentralizar – Atas do X Congresso da SPCE: Pasta 9_Cmcs_AT 5 – Cidadania, Igualdade e Justiça em Educação, Mesa nº 33, Diversidade, Igualdade, Cidadania e Justiça. Comunicação nº 15*. Retirado em dezembro de 2011 de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26316/2/69250.pdf>

Bauman, Z. (2000). *Os reptos da educação na modernidade líquida*. Madrid: Catedra

Berger, G. (2009). A investigação em educação - Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, pp.175-192

Boni, V. e Quaresma, J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3)*, janeiro-julho, p. 68-80. Retirado em dezembro de 2010 de <http://www.emtese.ufsc.br>

Botelho, A. (2010). *As políticas sociais para a inserção de grupos em desvantagem face aos mercados de trabalho: a génese da resposta sistémica do estado português*. Tese de Mestrado em Política Social, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Bourdieu, P. (2007) (coord). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2001). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In Canário, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp.191-207). Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspetiva*, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun, Florianópolis. Retirado em novembro de 2011 de <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspetiva.html>

Canário, R.; Alves, N. e Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social – Par uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: EDUCA.

Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social – Políticas ativas para a inclusão seletiva. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 63, pp. 25-50.

Caramelo, J. (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário*. Tese Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Carolo, D. (2008). *Novas políticas sociais e complexidades em torno da equidade: um desafio para a teoria social*. <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos>

Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d’engagement en formation - Synthèse d’une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Education Permanente*, nº 136/3

Carter, S. and Little, M. (2007). Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research. *Qual Health Res*, 17; 1316.

doi: 10.1177/1049732307306927. Retirado em abril de 2009 de <http://qhr.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/10/1316>

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris: Fayard

Castro, R. ; Guimarães, P. e Sancho, A. (2007). Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. *Educar, Curitiba, n. 29, pp. 63-81*. Retirado em novembro de 2011 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100006>

Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados – diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese Doutorado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Coimbra, J. (2001). Subjective Perceptions of Uncertainty and Risk in Contemporary Societies: Affective-Educational Implications (pp.3-12). In Menezes, I., Coimbra, J. e Campos, B. (Eds.). *The Affective dimension of Education: European perspectives*. Portugal: FCT.

Coimbra, J. e Menezes, I. (2009). Society of individuals or community strength: Community psychology at risk societies. *Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy, 9(2)*, 87-97.

Correia, J. (1992). *Dispositivos e disposições na formação de adultos: a dinâmica da formatividade*. Comunicação ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (Doc. Policopiado).

Correia, J. (1993). *Elementos para uma praxeologia dos sistemas de formação*. Retirado em dezembro de 2011 de <http://hdl.handle.net/10216/56750>

Correia, J. (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora

Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, J. (1999). *Os «lugares-comuns» na formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Correia, J. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Educação Unisinos, vol. 5, nº9, Julh/Dez*, pp. 217-246

Correia, J. (2005). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise de trabalho. In Canário, R. e Cabrito, B. (orgs.). *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*, pp. 61-72. Lisboa: Educa.

Correia, J. e Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp.167-191.

Correia, J.; Lopes, A. e Matos, M. (1999). *Formação de Professores: da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições ASA

Correia, J. e Matos, M. (1996). Contributos para a produção de uma epistemologia das práticas formativas: análise de uma intervenção no domínio da saúde comunitária. In *Educação de Adultos em Portugal – Situação e perspectivas (atas)*. Coimbra.

Correia, José A., & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stoer, S., Cortesão, L. e Correia, J. (Orgs.) *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa e Silva, A. (2000). *Da Formação de adultos ao adulto em formação*. V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia – atas, nº 4, Vol. 6, ISSN: 1138-1663. Retirado em novembro de 2011 de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6805/1/RGP_6-85.pdf

Costa e Silva, A. (2005). Formação, Trabalho e Aprendizagem ao Longo da Vida. In Silva, B. e Almeida, L. (orgs.), *Atas do VIII Congresso GalaicoPortuguês de PsicoPedagogia*, pp. 2071-2086. Braga: IEP/UM. ISBN: 972- 8746-36-9,

Costa e Silva, A. (2007). *Formação: espaço-tempo de mediação na construção de identidades*. Coimbra: ARIADNE Editora.

Costa e Silva, A. (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. In *ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. ISBN: 978-85-87103-39-0

Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique*. Paris: Téraèdre.

Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. São Paulo. Retirado em novembro de 2011 de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200010>

Dubar, C. (2004). As narrativas de inserção dos jovens de baixo nível escolar. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 22 (pp.63-85)

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades – A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento

Dubar, C. e Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin

Estêvão, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 77, dezembro

Fernandes, A. (2005). *Para uma Sociedade Inclusiva no exercício da Plena Cidadania*: Congresso da Cidadania realizado na cidade Ribeira Grande, 27 de abril de 2005, pp.2. Retirado em dezembro de 2010 de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20457>

Finger, M. (2005). A educação de Adultos e o futuro da sociedade. In Canário, R. e Cabrito, B. (orgs.) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Finger, M. e Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Fitoussi, J. e Rosanvallon, P. (1997). *A nova era das desigualdades*. Oeiras: Celta Editora

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa*(35ª ed). São Paulo : Paz e Terra

Gauthier, B. (2003). *Investigação Social - da problemática à colheita de dados*. Loures: Ed Lusociência.

Gomes, C. (2003). Novo modelo de intervenção em contexto de transição para a vida ativa. Retirado em maio de 2012 de <http://www.psicologia.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A0140>

Gonçalves, M. (2002). Informalidade e precarização do trabalho: uma contribuição a geografia do trabalho. *Scripta Nova - Revista eletrónica de geografía y ciencias sociales*, Vol. VI, núm. 119 (31). ISSN: 1138-9788. Retirado em maio de 2012 de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-31.htm>

Gonçalves, L. e Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afetos na gestão curricular? In *Gestão Curricular — Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 159-172.

Hespanha, P. (2002). *Algumas questões de fundo para uma avaliação da nova geração de políticas sociais*. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Lisboa, 8-11 outubro. Retirado em junho de 2011 de <http://unpan1.un.org/intrados/groups/public/documents/clad/clad0044512.pdf>

Hespanha, P. e Matos, A. (2000). Compulsão ao trabalho ou emancipação pelo trabalho? Para um debate sobre as políticas ativas de emprego. *Sociologias, Porto Alegre, ano 2, n° 4*, jul/dez, p.88-109. Retirado em junho de 2011 de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n4/socn4a05.pdf>

Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica, 3 (XXIV)*: 363-372

Imagínario, L. et al. (1997). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional

Imagínario, L.; Cavaco, C.; Faustino, F. e Amorim, M. (1998). *Adaptação/Reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional

Instituto para a Qualidade na Formação (2005). *Formação para a Inclusão - Guia Metodológico*. Lisboa: IQF.

Josso, M-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.

Koning, M. (2003). Conscientização, Trabalho de Formação e Emergência do Sujeito. Adaptação do artigo “Pressuposto metodológico”, publicado em *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Mulheres e Homens*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. Retirado em novembro de 2011 de <http://www.fcuidarofuturo.com/documents/filosofiaconscientizacao.pdf>

Kovács, I. e Lopes, M. (2009). *Alternativas à crise do emprego: desafios à educação/formação e novas formas de regulação*. Próximo Futuro: Fundação Calouste Gulbenkian

Lima, L. (2004). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In Lima, L. (org), *Educação de Adultos – Fórum III*. Minho: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho

Lima, L. C.; Afonso, A. (2006). Políticas públicas, novos contextos e atores em educação de adultos. In: Lima, L.(Org.). *Educação não escolar de adultos*. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho

Lipovetsky, G. (1983). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água

Loureiro, A. e Cristóvão, A. (2008). A relação dos técnicos de educação de adultos com o discurso pedagógico oficial: um caso a norte de Portugal. *Educação, Sociedade., Campinas*, vol. 29, n. 105, p. 1113-1135, Set./Dez. Retirado em novembro de 2011 de <http://www.cedes.unicamp.br>

Lousada, P. (2008). *Contributo para o estudo sociológico dos percursos de inserção profissional dos beneficiários de Rendimento Mínimo Garantido/Rendimento Social de Inserção, em idade ativa – estudo comparativo entre meio urbano e rural*. Tese de Mestrado em Desenvolvimento e Inserção social, Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Portugal.

Manfredi, S. M. (1998). Trabalho e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, V. 19, 64, 2-25. ISSN 0101-7330. doi 10.1590/S0101-73301998000300002

Manita, Celina (1998). *A Auto organização Psicológica e Transgressão. Análise Empírico-Crítica de duas figuras do Comportamento desviante: Criminosos e consumidores de drogas*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Martins, J. (2004). Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, n.26, pp. 85-94. ISSN 1413-2478. Retirado em dezembro de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Retirado em maio de 2012 de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>

Minayo, M. e Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set. Retirado em maio de 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>

Moraes, R.(1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, v. 22, n. 37, p. 7-32. Porto Alegre. Retirado em maio de 2012 de http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html

Moreira, A. (2000). *Inserção Profissional dos Beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido*. IV Congresso Português de Sociologia. Retirado em junho de 2011 de http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462db4a3c8352_1.PDF

Oliveira, R. (2004). Almejando o alargamento da participação dos adultos em atividades de educação e formação: o caso do modelo EFA. In Lima, L. (org), *Educação de Adultos – Fórum III*. Minho: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho

Pacheco, V. (2009). *Entre a fobia da cigarra e a apologia da formiga: a Inclusão Ativa e os Esquemas de Rendimento Mínimo na Europa*. Tese de Mestrado em Políticas Locais e Descentralização, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal

Paugam, S. (2003). *Desqualificação social – ensaio sobre a nova pobreza*. Cortez Editora. Retirado em dezembro de 2010 de <http://books.google.com/>

Pinto, J. (2007). *A desafeição pelo trabalho: Vivência e produto da exclusão social*. Tese de Mestrado em Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Pires, A. L. (1994). As novas competências profissionais. *Formar*, 10, 4-15

Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica* (2ª Ed.). Coimbra: Coimbra Ed. Lda.

Rodrigues, E. (2006). *Escassos Caminhos - Os processos de imobilização social dos beneficiários do R.M.G. em Vila Nova de Gaia*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Rodrigues, F. (coord.) (2006). *Plano Nacional De Ação para a Inclusão 2006-2008*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Retirado em dezembro de 2010 de <http://www.pnai.pt/docs/PNAI%202006-2008%20-%20portugu%C3%AAs.pdf>

Rodrigues, C. e Nóvoa, A. (2005). Prefácio. In Canário, R. e Cabrito, B. (orgs.). *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*, pp. 7-14. Lisboa: Educa.

Rosanvallon, P. (1984). *A crise do Estado-Providência*. Lisboa: Editorial Inquérito, Lda.

Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1):187-192. ISSN 1413-8123. Retirado em abril de 2011 de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232000000100016>

Silva, M. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projeto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 13, número 001, pp. 77-109. Braga: Universidade do Minho

Silva, M., Anjos, C. e Ferraz, D. (2009). Avaliação de políticas públicas em Portugal: o caso do programa de distribuição de riqueza e combate à exclusão (pp. 53-66). In *Caderno EIAPP-Reflexões para Ibero-América - Avaliação de Programas Sociais*. Brasília: ENAP.

Soares, M. (2009). *E se o presente nos fecha os olhos para o futuro? A inserção profissional face à exclusão sócio-profissional*. Tese Mestrado em Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Portugal

Sousa, L.; Hespanha, P.; Rodrigues, S. e Grilo, P. (2007). *Famílias pobres: Desafios à intervenção social*. Lisboa: CLIMEPSI

Sousa Santos, B. (1987). Law: A map of misreading. Toward a Postmodern conception of law. *Journal of Law and Society*, vol.14, 3, pp.279-302.

Sousa Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

Teixeira, R. (2003). A passagem do “direito ao trabalho” para a “empregabilidade”: privatização do espaço público através das políticas sociais de emprego na contemporaneidade. *Unimontes Científica*. v.5, n.1, jan./jun. Montes Claros. Retirado em junho de 2011 de <http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/80>

Terrasêca, M. (1996) Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo. in *Referenciais subjacentes à estruturação de práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

Touraine, A. (1996). *O retorno do ator – Ensaio sobre a Sociologia*. Instituto Piaget

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods (Fourth Edition)*. Thousand Oaks: Sage Editions.

Normativos legais

Decreto de Lei nº 401/91

Decreto de Lei 283/2003

Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007, de 7 de novembro de 2007

Sites consultados

<http://www.poph.qren.pt/>



ANEXOS

Patrícia de Oliveira Ribeiro

**DA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO
À FORMAÇÃO COMO RELAÇÃO**

**Vivências, experiências e (re)significações de indivíduos em
“Formação para a Inclusão”**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS
2012

ANEXO 1
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO
INSTITUCIONAL PARA AS ENTREVISTAS



Porto, 10 de janeiro de 2012

Assunto: Pesquisa no âmbito do Mestrado em educação e Formação de Adultos da FPCEUP

Ex.mos Srs.,

Vimos por este meio declarar que Patrícia de Oliveira Ribeiro se encontra a realizar um trabalho de investigação conducente à sua dissertação no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (2010-2012) e solicitar autorização institucional para a realização de entrevistas a adultos envolvidos nos processos de formação da tipologia 6.1. – Formação para a Inclusão.

No âmbito desta investigação a mestranda propõe-se analisar as vivências e experiências da formação de adultos envolvidos em medidas e formação para a inclusão social, procurando deste modo contribuir para uma reflexão criticamente informada sobre o sentido da formação para estes adultos, que possa conduzir à melhoria do trabalho de organização e desenvolvimento dos processos formativos em que estão envolvidos.

Deste modo, é de maior importância para a consecução deste processo de investigação a realização de entrevistas aprofundadas com adultos envolvidos em processos de formação que permitam compreender a sua experiência subjetiva destes processos. A condução deste processo de recolha de dados e sua posterior análise e interpretação obedecerá às mais estritas preocupações éticas, designadamente através do acionamento de procedimentos de consentimento informado e da preservação do anonimato dos adultos entrevistados.

Com os melhores cumprimentos

João Caramelo

(Professor Auxiliar da FPCEUP)

ANEXO 2

GUIÃO DE ENTREVISTAS

Guião das entrevistas: 1ª fase – 19 de janeiro de 2012

Caracterização sociodemográfica do entrevistado

- Sexo
- Idade
- Estado civil
- Habilitações Académicas (atuais/antes da formação)

Motivações iniciais para a frequência do curso/formação profissional

- Que formação profissional frequenta/frequentou?
- Como foi encaminhada/o para este(s) curso(s)?
- Qual a razão/razões para a frequência deste tipo de curso

Durante a frequência da formação profissional

- Importância da formação
- Fontes de satisfação/insatisfação
- Dificuldades sentidas
- Relação com colegas e formadores
- Relevância da formação técnica
- Situação durante a formação (corresponde às expectativas; vai de encontro às necessidades)

Expectativas e mudanças face à frequência numa formação profissional

- Expectativas relativamente à importância do curso para a obtenção de emprego
(Que impacto pensa que teve ou terá o aumento de qualificações escolares e/ou profissionais na sua vida profissional e na sua vida pessoal)
- O curso escolhido é um meio privilegiado para a inserção?
Com as qualificações obtidas/que vai obter sente-se mais à vontade para se candidatar a algum emprego?

Perceção de poder de mudar a sua vida

- Se mandasse no país e pudesse definir as políticas relativamente à formação de adultos, o que mudaria? Como motivaria os adultos a voltarem a estudar?

Guião das entrevistas: 2ª fase – 4 de abril de 2012

Relação com o saber

- Quais as diferenças entre a relação com o saber atualmente e antigamente? É uma relação pacífica?
- A formação foi mais técnica ou mais direcionada para o desenvolvimento pessoal e social?
- Sente que as principais aprendizagens aqui realizadas foram direcionadas para a empregabilidade ou são mais competências para a vida?
- O que aqui aprendeu teve em conta as suas experiências e histórias de vida?
- Sente diferenças entre as unidades de formação mais relacionados com o saber e aqueles mais relacionais?
- Sente que seria importante que este curso conferisse aumento de qualificações escolares?

Relação com a formação

- Que mudanças tem trazido esta formação na sua vida pessoal, no relacionamento com os outros?
- Quer continuar com a formação? Porquê?
- Sabe qual é a denominação da tipologia do curso que frequentam? Porque será que o denominaram de formação para a inclusão?
- Para que é que realmente servem estes cursos?
- Em que é que as formações contribuem para a inclusão social e profissional das pessoas?
- Terá deixado a educação/formação de ser um direito passando a ser um bem?
- Até que ponto esta formação vai-lhe permitir ter mais autonomia e poder negocial no mercado de trabalho?
- Acha que as principais mais-valias que um formando retira de um processo formativo é a garantia de uma ocupação do tempo, o desenvolvimento de novas relações e/ou as novas aprendizagens?

ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS¹

¹ **Nota:** Em todas as entrevistas realizadas começou-se por fazer a apresentação geral da investigadora e do projeto de investigação; tentou-se perceber e reiterar se a colaboração dos entrevistados era voluntária; e garantiu-se o anonimato de todas as respostas. Esta introdução inicial foi suprimida da transcrição das entrevistas pelo seu carácter repetitivo.

Transcrição entrevistas Figueiró dos Vinhos
1ª fase – 19 de janeiro de 2012

Entrevista 1 – C.

E: Gostaria que me dissesse o seu nome, estado civil, filhos...

C: Eu sou a C. Não me sinto muito à vontade para dizer o meu estado civil...

E: Não? Não faz mal...

C: Tenho uma menina, de 10 anos... Ahhh... Sou viúva.... Tenho 27 anos...

E: E habilitações escolares? Antes de vir para este curso que ano tinha?

C: Tinha o 9º ano.

E: E fez o 9º ano na escolaridade normal?

C: Fiz também numa formação.

E: Ok. Gostaria de saber se é beneficiária de Rendimento Social de Inserção.

C: Era até vir para aqui para o curso. Agora não...

E: Por causa da bolsa?

C: Sim.

E: Mas antes de vir para aqui há quanto tempo beneficiava do RSI?

C: Mais ou menos há 1 ano...

E: E pode-me dizer porque é que teve de pedir, porque é que teve de recorrer ao RSI?

C: (ri-se) Porque...porque não tinha mais meios de sustento... Porque a pensão de viuvez é pouca, a renda de casa...

E: Cuidados com a filha...

C: Exato. Luz, água, gás...

E: E não arranjava trabalho...

C: E não arranjava trabalho...

E: Mas já trabalhou?

C: Já, já trabalhei em cafés.

E: E o que é que aconteceu para depois não conseguir arranjar mais emprego?

C: (ri-se) A crise! É mesmo a crise...

E: E recorreu ao RSI... Como se sentiu ao ter de recorrer a isso, a essa medida?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

C: Senti-me um pouco obrigada. Estava em casa dos meus pais, vim pedir à segurança social para me ajudar, não é, e eles disseram-me que me ajudavam mas eu tinha de arrendar uma casa.

E: Não podia viver com os seus pais...

C: Pois... Disseram-me para arrendar uma casa, que me ajudavam com alguma coisa para pagar a renda, mas afinal de contas, eu estava mal e mal fiquei...

E: Ficou pior?

C: Fiquei pior.

E: Porque também aumentaram as despesas, é isso?

C: Não, não é a questão de aumentarem as despesas... A ajuda para a renda acabou e logo aí, prontos, fiquei com 100 euros de renda de casa e logo aí começaram-me a dar 54 euros de RSI. Tudo bem... Eu daí viro-me para a minha mãe e digo-lhe “Olha, eu vou entregar a casa porque não tenho condições”. Andei sempre a... Pedi à segurança social que não queria que me dessem dinheiro para estar em casa, eu queria que eles me arranjassem uma porta para eu ir trabalhar, prontos, onde eu pudesse ir buscar mais um bocadinho do que estar em casa a receber aqueles 54 euros. Porque, ou seja, eles dão-nos aqueles 54, mas nós não podemos ir trabalhar, porque se formos apanhados a trabalhar cortam logo e ainda temos de devolver tudo. Prontos... Mas uma pessoa também não pode estar ali em casa à espera que...

E: Mas então enviaram-na para o curso? Para o 9º ano?

C: Não, isso foi antes.

E: Ahh, foi antes disso. Então foi por sua iniciativa que foi tirar o 9º ano?

C: Foi.

E: Porque é que sentiu que isso era importante?

C: Porque hoje em dia quem não tem estudos não vai a lado nenhum. E mesmo assim com o 9º ano, também (ri-se)... Entretanto depois é que fui chamada para um curso para tirar o 12º ano, só que para as viagens que eu ia ter que fazer não me recompensava. Então desisti e entretanto surgiu-me a oportunidade para eu ir para este curso.

E: Então e como é que surgiu essa oportunidade?

C: Ahh, fui à Câmara falar com a Dra. Luísa...

E: Que é a sua técnica de RSI ou não tem nada a ver?

C: Não, não tem nada a ver. Eu pedi-lhe, porque realmente estava entre a espada e a parede e pedi-lhe tudo por tudo para me arranjar alguma coisa e ela disse-me para eu aguentar mais um tempo. Entretanto passou-se meses e meses e entretanto ela liga-me a dizer que ia haver um curso e eu então disse “Sim, contem comigo!”

E: E porquê? Porque é que ficou entusiasmada com a perspectiva de vir para aqui?

C: Porque não queria ficar em casa a olhar para as paredes, porque isso faz-nos andar stressadas e até mesmo entrar em depressão e aqui sempre convivo com as pessoas, conhecemos mais gente...

E: Já conhecia alguém?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

C: Já, já. Já conhecia uma... E estamos sempre a tempo de aprender... Até pedi para colocarem também a minha mãe...

E: Aqui no curso?

C: Sim, ela também estava desempregada e entretanto viemos as duas.

E: Então a sua mãe também está aqui...

C: Está, está. Está e está a gostar e eu também.

E: O que é que está a ser melhor aqui, o que é que está a gostar mais?

C: O que é que estou a gostar mais... Estou a gostar de tudo. A convivência entre os colegas, porque é um bom grupo, não há assim conflitos... Os professores também são todos excelentes e gosto de tudo. Só a parte do francês com o inglês tudo junto é que é um bocado complicado (ri-se).

E: Pois... Mas a questão das colegas, acha que esse relacionamento é importante? Porque há bocado estava a dizer-me que sair de casa era fundamental, para não entrar em depressão. E o ter vindo para aqui, essa questão do grupo é importante?

C: É, é, porque parecendo que não somos o ombro de cada uma. Quando uma tem dificuldades pedimos ao colega do lado e prontos, sempre nos vai ajudando no dia a dia. A vida de cada um é diferente e nós vemos a experiência de vida de uma pessoa agarramos a nossa com mais vontade ainda. Temos aqui o caso de uma senhora que já teve cancro e prontos, essa partilha faz-nos ver que às vezes a gente baixamos os braços por coisas mínimas, sem jeito nenhum... pronto, e olhando para elas a gente pensa assim “Não, isto não é o fim do mundo. O dia de amanhã há de ser melhor”.

E: E com os formadores? É a mesma coisa que com os professores que tínhamos na escola normal ou sente diferença?

C: Não, é diferente, é diferente. Os formadores compreendem-nos melhor... também puxam por nós tal e qual os professores (ri-se) ... mas acho que aquela ligação professor aluno, acho que não há essa separação, acho que estamos todos unidos num grupo para o mesmo fim e pronto, acho que é assim.

E: E acha que vai sair daqui com mais competências para arranjar emprego?

C: Olhe, espero bem que sim, espero bem que sim... pelo menos vim com essa esperança.

E: A sua esperança é essa?

C: É.

E: O que é que acha que vai ganhar aqui que não ganharia se estivesse em casa? Para além do contacto com outras pessoas, em termos de emprego, de competências para arranjar emprego, o que é que este curso vai-lhe dar?

C: Mais... mais experiência em certas coisas que se calhar me passava ao lado, como por exemplo... agora estamos a ter coiso de limpeza, não sei bem como se chama o módulo... mas havia coisas que não sabia nos rótulos... por exemplo em casa pegava nos detergentes e vamos embora...

E: Não tinha em atenção essas coisas...

C: Não tinha em atenção... e no entanto agora estamos a aprender que cada produto é para uma finalidade, ter cuidado para não misturar produtos uns com os outros porque pode provocar intoxicações, pronto, saber coisas que nós aprendemos que a gente até em casa podemos estar a fazer “burridade” e não sabia... prontos...

E: E sente diferença entre este tipo de curso que está a tirar agora e aquele que tirou para o 9º ano?

C: Sim, porque aquele que eu tirei para o 9º ano foi muito mais tempo, 1 ano e tal e era para extrair qualificação, o que tem a sua diferença. Pronto, aqui é mais à base de limpeza...

E: Então o outro tinha mais a ver com a sua área profissional?

C: Era. Depois fiz estágio, depois era para ir pedir um estágio de 9 meses profissional que nós tínhamos direito, mas só como... enfim... com aquelas democracias... tenho menos de 35 anos e não podia frequentar esse tipo de estágios...

E: Exato... Então e este curso, é mais pequeno não é, acaba em maio, mas está a ser tão rico como o outro, sente que vai ter aqui tantas aprendizagens como no outro?

C: Vou e vou tentar apanhar tim-tim por tim-tim, ao máximo mesmo.

E: Então e se fosse agora... vai-se rir (risos) ... primeira-ministra (risos) o que é que acha desta política do governo de mandar tantos adultos para a formação, ter arranjado tanta formação para adultos? Se fosse primeira-ministra mantinha as coisas assim, acha que é importante, acha que não, o que é que acha desta política das Novas Oportunidades?

C: Eu acho que continuava porque há pessoas que precisam destas formações.

E: Para quê?

C: Para o seu dia a dia e para arranjar trabalho...num talho, por exemplo. Num talho a gente chega lá e eles dizem “Faz isto, isto e isto” e a gente fica a olhar para aquilo “O que é que eu faço?”. Estas formações ajudam muito, ajuda muito... por causa da higiene e segurança no trabalho... acho que isto é muito importante, estas formações são muito importantes...

E: Mas acha que há adultos que preferiam ficar em casa?

C: Acho, acho, completamente. Por acaso nesse curso que eu fui chamada para tirar o 12º era para, como é que se diz, estilista de roupa, havia pessoas que revoltavam-me porque como estavam a receber o fundo de desemprego que é 400 e poucos euros, porque é que... se podiam ter aquele dinheiro a ficar em casa, porque é que iam para uma formação empatar o seu tempo, entre aspas, se podiam estar em casa a ganhar... E isso revoltava-me...

E: Pois. No seu caso também é diferente porque a bolsa que ganha aqui é superior ao que ganhava se ficasse em casa...

C: Sim, sim, sim.

E: E isso também é importante para si, ou não?

C: Também, muito importante, muito importante, porque parecendo que não sempre me vai ajudar no meu dia a dia.

E: Assim por alto, quanto é que está a ganhar por estar aqui?

C: Ahhh... É assim, nós ainda não recebemos nenhum mês por inteiro, mas da bolsa é 209 euros.

E: E o que é que ganhava de RSI?

C: 54 euros. Parecendo que não...

E: Isto já permite que continue a viver sozinha? Ou vai ter na mesma de voltar para casa dos seus pais.

C: Não... Sempre lutei para não ficar lá, para ter a minha autonomia e a menina também. Mas se calhar se não surgisse esta oportunidade se calhar teria que devolver a casa.

E: Então vê isto também como uma oportunidade nesse aspeto...

C: Vejo, vejo.

E: Muito bem. Agradeço-lhe muito. Foi difícil? (risos)

C: Não, não (risos)

E: Obrigada pela colaboração.

Entrevista 2 – Cr.

E: Precisava que me dissesse o seu nome, idade, estado civil...

Cr: Muito bem. O meu nome é Cr, tenho 30 anos, moro em A., sou casada, tenho dois filhos, uma menina com dois anos e um miúdo com 6.

E: E as suas habilitações escolares?

Cr: 9º ano

E: 9º ano, muito bem. E como é que fez o 9º ano?

Cr: No ensino regular.

E: Regular... Na sua altura concluiu o ensino até ao 9º ano.

Cr: Exatamente.

E: Muito bem. É beneficiária de RSI?

Cr: Sou sim.

E: Há quanto tempo? Como é que surgiu o RSI na sua vida? Se puder falar assim por alto nisso...

Cr: Sim. Bem, eu fiquei desempregada, o meu marido também.

E: Há quanto tempo?

Cr: Isto em 2007. Depois eu recorri a isso, ao RSI, depois o meu marido arranjou trabalho e eu deixei e depois há coisa de 1 ano pedi outra vez. Agora suspendi quando vim para o curso.

E: Porque está a ganhar bolsa, é isso?

Cr: Sim, estou a ganhar bolsa aqui no curso e pronto, para já foi assim.

E: Então é mais ou menos há 1 ano que está a beneficiar de RSI.

Cr: Exato. Mais ou menos isso, sim.

E: Sente que as pessoas olham de maneira diferente para si por ser beneficiária de RSI?

Cr: Eu acho que não.

E: É que às vezes ouve-se coisas como são todos uns malandros...

Cr: Exatamente.

E: Mas não sente esse preconceito das pessoas...

Cr: Não, não.

E: Muito bem. Quais são assim os seus projetos de vida prioritários neste momento?

Cr: Era arranjar trabalho, um trabalho fixo talvez.

E: O que é que fazia antes?

Cr: Antes trabalhei em confeção 3 anos, depois fechou, deu falência e depois disso fazia horas de limpeza.

E: E como é que surgiu este curso na sua vida? Como é que veio cá parar?

Cr: Eu estava num curso há dois meses antes, em outubro e novembro tive formação em integração profissional e depois acabou e eu soube por uma colega minha que ia abrir este curso e se eu queria vir. E eu aproveitei, claro.

E: Então foi através de uma colega, não foi através da sua técnica de RSI...

Cr: Exatamente.

E: Então veio porque quis.

Cr: Sim, porque quis mesmo vir.

E: E porque é que quis? O que é que acha que isto lhe vai dar?

Cr: Penso que aprendo mais com isso também e para além de aprender mais, sei lá, não sei, pronto... Além de estar a receber o rendimento acho que ao vir fico com mais qualidades, com mais competências para talvez arranjar melhor trabalho, sei lá ... não sei ...

E: Acredita que este curso...

Cr: ...talvez me dê saída para isso mesmo.

E: Este é um curso de quê?

Cr: Auxiliar de limpeza, coisa que eu já fazia antes, horas de limpeza.

E: Mas não lhe vai dar o 12º ano, é só...

Cr: Não me vai dar competências nenhuma no final.

E: Escolaridade não vai dar...

Cr: Não, não.

E: Mas vai dar certificação como auxiliar de limpeza?

Cr: O certificado, sim, sim, sim.

E: Estava-me a dizer que isto pode ser importante para arranjar emprego... Em que aspeto é que isto pode ser importante? O que é que acha que vai aprender aqui que lhe vai dar essas maiores competências para arranjar emprego?

Cr: Eu acho que sim, porque a gente sempre aprende mais do que aquilo que sabe e talvez como hoje em dia, como isto está mau em questão de trabalho, eu penso que uma pessoa ao ter classificações mais altas poderá arranjar trabalho mais facilmente do que outras pessoas que não têm formação nem nada dessas coisas.

E: E o que é que a sua técnica de RSI – você é acompanhada por uma técnica, certo?

Cr: Sim.

E: O que é que ela disse por querer vir para aqui para o curso? Apoiou-a ou não?

Cr: Sim, eles ... Às vezes nós somos chamados de x em x meses e eles dizem sempre que nós devemos procurar e é isso que eu tento fazer. Eles chamam-me, quando eu fui lá agora, fui chamada para suspender e eles disseram “Muito bem”, que é para não estarmos sempre só a depender daquilo, para andarmos sempre à procura onde é que há, onde é que nos podemos integrar para não estar a depender só daquilo. Era bom que, por exemplo, e eu falo por mim, que não tivesse de depender daquilo. Eu preferia estar a trabalhar, envolvida no mercado de trabalho não é?

E: Pois. Então ao vir para aqui está a ganhar mais ou menos o mesmo que ganhava com o RSI...

Cr: Exatamente...

E: Não ficou a perder pois não?

Cr: Não.

E: E sente que está a fazer algo mais útil?

Cr: Sim, algo mais útil e que talvez me poderá ajudar no futuro, do que, por exemplo, estar a receber o rendimento e estar em casa sem fazer nada, sem conviver com ninguém, sem estar a aprender outras coisas que aqui estou a aprender.

E: A questão da convivência é importante?

Cr: Para mim é. Muito.

E: Porquê?

Cr: Além de ser tímida, prontos, gosto de conviver, de conhecer mais pessoas e nós ao conhecermos mais pessoas aprendemos, aprendemos mais coisas. É diferente do que estar em casa, a receber o rendimento e estarmos ali, a olhar só para as paredes. Assim vamos aprendendo, vamos conhecendo mais amigos, mais pessoas, conhecer coisas novas e é isso mesmo que eu pretendo.

E: Anda aqui há cerca de 1 mês. Já conhecia alguém desta turma ou são todas pessoas novas para si?

Cr: Já conhecia 2 colegas minhas.

E: Já? E é com elas que se dá melhor ou conseguiram criar um espírito bom na turma?

Cr: Não, normalmente em qualquer sítio que me integro quase sempre para mim são tudo pessoas boas. Dou-me bem, não crio conflitos com ninguém.

E: E o que é que está a gostar mais neste grupo? Falou-me que gosta de conviver, que é uma pessoa tímida... O que é que este grupo lhe está a trazer?

Cr: Confiança. Quando eu cheguei aqui, claro, estava tímida, estava envergonhada, quando nós não nos conhecemos uns aos outros. A partir daí para mim são tudo pessoas iguais, quer tenham mais quer tenham menos, para mim está tudo no mesmo grupo, não ponho ninguém de lado por isso. Ajudo o que posso e o que eu mais gosto é de ajudar.

E: Vocês são só mulheres na turma. (risos) Há conflitos por causa disso?

Cr: (risos) Até agora não, até agora damos-nos bem, tentamos ajudar-nos umas às outras.

E: E há alguma coisa que não esteja a gostar aqui? Ou que gostava que fosse diferente?

Cr: Eu penso que não, penso que está tudo a correr bem. Os formadores são bons ...

E: Como é que é a relação com os formadores?

Cr: É boa. Para mim é boa... até agora, é como estava a dizer, até agora não houve... é praticamente como eles sejam nossos colegas aqui, até agora.

E: Não assumem aquela postura, aquela posição de professores?

Cr: Não, não.

E: Conseguem ter uma relação com vocês boa?

Cr: Boa, sim.

E: E isso é fonte de satisfação para si?

Cr: Claro, porque se tivéssemos aqui formadores, pronto, a imporem-se ou a quererem ser talvez mais que nós se calhar não nos sentíamos tão à vontade como estamos.

E: E são todos os formadores assim?

Cr: Sim, acho que pesam todos igual na mesma balança. Para mim acho que são todos mais ou menos, prontos, por igual. Para mim são todos iguais.

E: Acha que eles são diferentes dos professores que nós tivemos na escola?

Cr: São, são diferentes. Eu penso que também é por causa da idade, isto é uma formação de adultos e na escola nós não temos muita idade, somos mais novos e tudo. Mas para além disso, eles se calhar entendem que por nós sermos também adultos, se calhar é isso, não sei... Por aí não posso falar por eles. Sei que eles são acessíveis e talvez por isso, por nós sermos adultos, mais ou menos ao nível deles, uns mais novos outros mais velhos, até há uns que são mais que novos que alguns dos formandos... Por isso penso que há uma boa comunicação entre nós, para mim.

E: Então não há nada que não esteja a gostar, que neste momento não esteja a gostar ou que gostasse de mudar?

Cr: Para mim não. Acho que todas as disciplinas que estão integradas neste curso são importantes para auxiliar de limpeza.

E: Percebe porque é que elas estão neste curso...

Cr: Exatamente.

E: Então agora diga-me uma coisa, se pudesse mandar, se agora fosse primeira-ministra deste país (risos), davam-lhe esse cargo, ao nível da formação de adultos, você mudava alguma coisa? Acha que estas medidas de enviar tantos adultos para a formação, a medida das Novas Oportunidades, tem sido importante ou não?

Cr: Importante penso que sim, porque nós com... nunca é demais a formação, nunca é demais sabermos mais e da maneira que isto está, da maneira que o país está, dos postos de trabalho, isto está muito complicado, eu acho que a formação de adultos é importante, porque as pessoas, além de ganharem menos do que se tivessem num trabalho fixo, têm aquela preocupação de sair de casa, tenho que me vestir, tenho que me lavar, tenho que vir, tenho que estar àquelas horas ali, cumprir horário, a convivência, como já falei, tudo isso faz uma pessoa ativa. Uma pessoa se ficar em casa, estou ali, levanto-me e ando de pijama nem que seja todo o dia. Agora se eu tiver de sair, tenho de tomar banho, não é que tomasse se ficasse em casa, mas tenho de tomar banho, tenho de me preparar, já tenho aquelas horas para estar àquela hora. É mais ou menos como seja um trabalho, para quem já trabalhou, é mais ou menos a comparação. Temos de chegar a horas, porque é mesmo assim.

E: Então acha que a formação de adultos é importante neste momento.

Cr: Muito importante neste momento.

E: Mas mudava alguma coisa, por exemplo, como às vezes obrigam os adultos a vir...

Cr: Eu acho que não, porque é como eu estava a dizer, há pessoas que talvez prefiram ficar em casa por exemplo a receber o rendimento e não virem. Eu acho mal, porque quanto mais formação nós temos mais probabilidade temos de procura de emprego. Que é mesmo assim... neste momento é mesmo assim, quem tem classificações altas e isso por vezes às vezes até tem mais dificuldades em arranjar emprego, mas nunca é demais. A gente não sabe se daqui a 1 ano ou 2 isto vai mudar e aí a formação é importante.

E: Aquele curso que me falou há pouco que era de dois meses, também foi a Cr que quis ir ou foi encaminhada por alguém?

Cr: Fui eu que quis ir. Eu soube e fui lá inscrever-me.

E: E veio para este curso porque gostou de Auxiliar de Limpeza ou podia ser qualquer curso?

Cr: Eu gostei, mas podia ser qualquer coisa. Eu gosto é de estar ativa.

E: Juntou o útil ao agradável...

Cr: É isso, porque ainda é uma coisa que eu talvez ainda vá gostar de fazer novamente, mas também se fosse outro curso qualquer gosta à mesma, eu gosto é de estar ativa.

E: Fico contente por si, ainda bem que está a gostar. Queria agradecer-lhe a colaboração. Como vê foi apenas uma pequena conversa.

Entrevista 3 – F.

E: Então, gostava que me dissesse o seu nome, a sua idade, o seu estado civil, se tem filhos...

F: Sou a F, tenho 44 anos, tenho 3 filhos, sou solteira e estou a gostar disto.

E: Que escolaridade é que tem?

F: Ora bem, eu fiz a 4ª classe na escola normal, e agora com o RVCC estou à espera do júri para fazer o 9º ano. Mas eu gostava de chegar ao 12º ano, mas acho que já não vou ter essa possibilidade...

E: Porquê?

F: Porque acho que não vai haver outro RVCC para tirar o 12º ano... Mas eu gostei tanto daquilo. Adorei...

E: E fez aonde, aqui também?

F: Sim, na escola secundária.

E: E como é que foi parar ao RVCC, foi você que quis ou alguém a encaminhou para lá?

F: Foi o Centro de Emprego. Chamou-me e disse-me que até para ser varredor de ruas tínhamos de ter o 9º ano. E eu pensei: “9º ano, isso vai meter computadores e isso vai-me dar cabo da cabeça”.

E: Ao princípio não encarou bem.

F: Não, foi mesmo só o susto, porque eu agora até gosto dos computadores. Foi só o susto. Mas o professor de informática, ninguém gostava dele, mas eu gostava.

E: Muito bem. Mas estava inscrita no Centro de Emprego, estava desempregada na altura?

F: E continuo.

E: Mas também beneficia de RSI ou está só desempregada?

F: Não, nada, sou só desempregada.

E: E o que é que fazia antes de ficar desempregada?

F: Olhe, o último emprego foi aqui na Junta.

E: Na Junta de Freguesia. A fazer o quê?

F: Olhe, tudo. Até calceteira eu fui. Só que eu estava grávida, fiquei grávida entretanto, mas comecei a ter uma gravidez de risco e estive 10 dias internada e depois vim para casa, em repouso e entretanto o contrato passou-se.

E: Acabou... Mas o contrato era pelo Centro de Emprego ou pela Junta?

F: Era pelo Centro de Emprego.

E: E isso foi há quanto tempo?

F: Há 6 anos.

E: Então está desempregada há 6 anos?

F: Estou sim senhora.

E: E não está a receber subsídio de desemprego?

F: Não senhora.

E: E porque é que não está a receber ou não pediu o RSI?

F: Já não me dão.

E: Já o teve e perdeu, foi isso?

F: Acabou, o tempo acabou.

E: Então e agora está a viver do quê?

F: Olhe, do que este curso nos está a dar.

E: Desta bolsa... E como é que veio cá parar? Também foi pelo Centro de Emprego ou foi a F. que quis e que procurou?

F: Não, não foi. É assim, eu andei no RVCC na escola, andei lá, acabei o curso, estou à espera do júri como lhe estava a dizer, só que entretanto uma senhora que faz parte desta instituição, que é a Dra. Luísa, ligou-me e disse “Olhe que vai haver um curso, você quer ir?” E eu disse “Posso, como estou em casa eu vou”. “Pois, você está todo o dia em casa sozinha e assim...” e eu disse-lhe “Pois, realmente é verdade, estou o dia todo sozinha”. E prontos, cá estou eu.

E: Então gostou logo da ideia, não ficou com aquele medo como da outra vez...

F: Não. Da outra vez eu nunca tinha mexido num computador e nada mais além disso. Mas depois pronto, lá fomos.

E: No RVCC você não tinha bolsa ou tinha?

F: Não senhora.

E: Então foi mesmo porque queria, porque queria tirar o 9º ano.

F: Foi exatamente isso.

E: Aqui neste curso a bolsa está a ser importante, é importante para si ter este rendimento?

F: É, é, para mim é uma ajuda imensa.

E: Quanto é que vocês ganham de bolsa?

F: 200 e poucos euros.

E: E isso vai ser útil para si.

F: Mas prontos ainda há o subsídio de alimentação.

E: Mais o subsídio... Mas o que estava a dizer há pouco é que quando a Dra. Luísa lhe disse você achou logo que era bom para si sair de casa. Porquê?

F: Ela na altura nem falou de dinheiro nem nada, só me perguntou se queria ir para o curso e disse que ia ser bom para mim sair de casa e eu disse “Pois, sair de casa para mim vai ser ótimo”. Estou enfiada numa aldeia onde só há velhotes, coitaditos...

E: Você mora aqui mesmo em Figueiró?

F: Sim, na aldeia.

E: Então e está a gostar do curso? O que está a gostar mais?

F: Estou. Tudo.

E: O que é que é tudo? Faça de conta que eu não conheço nada destes cursos, como é que isto funciona?

F: É cidadania, com a professora B---, a professora A--- também gosto muito...

E: Os professores estão a ser importantes para estar a gostar disto?

F: Sempre.

E: Sente que estão a aprender?

F: Eu já passei por isto tudo, por isto tudo quer dizer, pela matéria, mas a gente aprende sempre mais alguma coisa.

E: O que é que aprendeu aqui que ainda não sabia? O que é que já aprendeu aqui num mês?

F: Por exemplo umas novas máquinas que existem agora, não sei dizer o nome, que lavam, enceram, todas essas coisas e não conhecia essa máquina, prontos... Isso eu aprendi... De resto já sabia de tudo com a prática da vida.

E: Mas mesmo assim é importante vir para aqui, mesmo já sabendo isso tudo com a prática da vida?

F: É, é.

E: O convívio tem sido importante ou não?

F: Ótimo. Eu por onde passo faço amigos e gosto deles todos, delas todas neste caso, porque somos só mulheres. É só mulheres, parecemos racistas mas não somos (risos).

E: E é importante virem para aqui conviver?

F: É, eu dou muito valor à amizade e faço sempre grandes amigos por onde passo.

E: E faz amigos aqui ou só são colegas?

F: Sim, faço amizades. Há aí uma colega que já trabalhou comigo na Junta, nunca perdemos o contacto uma da outra, sempre nos comunicamos e nem de propósito veio parar ao meu grupo outra vez. Eu disse-lhe “Estou destinada a te aturar, tinhas de calhar neste grupo comigo” (ri-se). Mesmo aqui na escola com os professores, gosto deles todos, gosto dos colegas todos, prontos, fica a amizade.

E: E isto é um bocadinho diferente do RVCC ou não?

F: Ao fim ao cabo temos os mesmos professores, mas não temos matemática.

E: Mas tem formação sobre outros temas. No RVCC não... E em grupo, aqui estão mais tempo em grupo...

F: Sim aqui é em grupo, no RVCC é individual, embora de vez em quando fossemos ter com um colega “Olha ajuda nisto, ajuda naquilo”. Mas aqui é sempre em grupo.

E: E isso é importante, ser em grupo?

F: Sim, é importante.

E: Vocês partilham experiências umas com as outras?

F: Claro. Claro, aquilo que eu vivi a outra colega não viveu. Assim como da outra eu não vivi.

E: E isso é importante, não é?

F: Super importante, porque a gente troca ideias com os outros.

E: E há alguma coisa que não esteja a gostar ou que gostava que fosse diferente?

F: Nada, nada absolutamente.

E: E acha que...

F: Ahh, só mudava a limpeza desta sala... mete-me nojo esta sala... (risos)

E: E é estranho porque vocês estão num curso de Auxiliar de Limpeza (risos)

F: Mas eu já limpei este chão. Aqui há uns dias levantei-me na aula e disse à professor” Sra. Professora dá-me licença?” Ela deu-me e eu fui buscar a vassoura e disse às minhas colegas para arrumarem as coisas delas do chão e comecei a limpar. Ela ficou a olhar para mim mas eu senti-me revoltada por ver aquela quantidade de coisas no chão e pensei “Não, isto para mim não serve”.

E: E acha que quando sair daqui vai ter mais probabilidade de arranjar emprego ou acha que isto não vai ajudar em nada?

F: Aqui isto em Figueiró está tudo muito mau, muito mau, muito morto...

E: Então não está muito confiante que isto vai ser...

F: Mmmm, não.

E: Não? Então isto serve para quê no final de contas? O que é que acha?

F: Há sempre uma possibilidade, a gente tem uma ilusão...sonhar toda a gente pode sonhar. Quando de repente aparecer um trabalho a gente sempre está mais preparada e especializada para aqueles serviços, pronto.

E: A área da limpeza atrai?

F: Tirando o ferro (risos). Eu não sou amiga do ferro, com esse não faço amizades, não quero amizades com ele...

E: Mas de resto até gosta da área?

F: Gosto, gosto. Eu já trabalhei nisto muitos anos, quase sempre fui camareira. Eu no Porto fui sempre camareira.

E: Ahh, trabalhou no Porto. Então como é que veio cá parar?

F: Vim na enxurrada por aí abaixo (risos). Não, vim assim com o meu marido. Eu conheci-o, bem ele é que conheceu-me na pensão em que eu trabalhava, embora que a regra da casa era que os hóspedes nunca faziam amizade com as empregadas, mas o destino manda mais que a gente. É assim mesmo.

E: Pois... Então, mas se acha que isto não lhe vai dar emprego, o que é que espera da sua vida, que projetos tem neste momento?

F: Fico mais formada, damos outros assuntos, prontos... sobre a lida da casa não aprendo nada, não aprendo nada...

E: E gostava de continuar, pelo que me estava a dizer...

F: Gostava. Adorava chegar até ao 12º.

E: Porquê?

F: Sentia-me mais realizada. Nunca tive oportunidade de estudar, estive sempre a trabalhar...

E: E agora está a ter a sua oportunidade...

F: E eu queria chegar ao 12º. Mas não me parece, porque só há até ao 9º ano e já me disseram que não parece que vai abrir para o 12º.

E: Ia ser uma realização para si...

F: Era, era.

E: E os seus filhos ficam orgulhosos de si?

F: Ahh, com certeza, ficam todos contentes...

E: Ou acham estranho a mãe andar na escola?

F: Não, não. Acham muita piada e dizem “Oh mãe também vens para a escola como eu”.

E: Que idades é que eles têm?

F: Um tem 5 e agora está ali (apontando pela janela para a creche), é a pestinha da casa, tenho outro com 8 ali, no 2º ano, e tenho um com 22, faz agora 22 no dia 28.

E: Uma diferença grande...

F: Enorme, 14 anos...

E: Muito bem... Então, e se fosse primeira-ministra...

F: Eu???

E: ... o que é que mudava... porque é assim, o governo tem mandado muitos adultos como a F. para frequentar formação e aumentar a escolaridade... acha que esta política é importante, se fosse primeira-ministra mudava alguma coisa?

F: Tudo.

E: O que é que mudava então?

F: Primeiro de tudo olhava para os pobres, porque eu já fui a Lisboa 3 ou 4 vezes no passado e é doloroso ver muitas pessoas de idade na rua, é doloroso, é de cortar o coração a qualquer um.

E: Mas relativamente à formação, acha que isto é importante para muitos adultos ou não?

F: É importante, mas também achava importante o governo arranjar locais de trabalho para a gente, não é só meter-nos aqui, eles estão a pagar não é, a investir dinheiro na gente e no fim a gente vai para casa que era onde estávamos antes. Era arranjar um local de trabalho...

E: E isso é que tem sido mais difícil, não é?

F: Aqui em Figueiró é impossível, aqui não há nada.

E: Então como é que faria isso? Tem alguma sugestão?

F: Só quando eu lá chegasse... Bem, se calhar quando lá chegasse era como os outros...

E: Mas acha que, pelo menos vir tirar formação e aumentar a escolaridade é importante para a maioria dos adultos ou acha que a maior parte preferia estar em casa?

F: Eu acho que é importante, eu não sei se a maior parte preferia ficar em casa, eu pessoalmente não quero. Não posso falar por todo o mundo, porque eu não sei, mas eu por mim prefiro estar aqui, pela parte que me toca prefiro estar aqui.

E: Mas por aquilo que vê à sua volta?

F: Ai, eu vejo tanta miséria, tanta miséria que eu vejo. Eu sou muito realista, há quem ache que eu sou pessimista mas não é, é realista. Eu vejo com olhos de ver mesmo, vejo a tristeza, vejo as pessoas a passar fome. O governo está a dar aos ricos e a arrancar aos pobres, não é justo, não está correto.

E: E acha que são só os pobres que vêm parar a estas formações ou não? O que é que acha?

F: É, é, eu aqui não vejo rico, só quem não teve possibilidades de estudar, como é o meu caso e outras que andam aí com 50 e tantos anos, outra quase com 60, pessoas que, coitadas, para irem trabalhar... não puderam estudar coitadas...

E: Ou seja, isto é importante porque podem voltar a estudar, mas também porque tem a bolsa?

F: Bem, o dinheiro dá jeito, é verdade, mas eu não estou cá pelo dinheiro, porque eu nem sabia que ia receber...

E: Pois, no seu caso foi assim, mas se calhar no caso de muita gente...

F: Pois, mas eu não sabia. Quando chegámos cá é que disseram que íamos receber tanto e eu pensei "Mas que raio, ninguém me disse nada".

E: Ficou agradavelmente surpreendida...

F: Sim, mas vinha à mesma, não estava a contar receber e vinha à mesma. É importante para a gente estar informada, saber das nossas coisas do dia a dia, saber os nossos direitos, os nossos deveres, que é como a professora de cidadania diz que temos direitos, temos deveres...

E: Você sente que os seus professores são mesmo seus professores ou...

F: Eu chamo todos de professores.

E: Mas que relação é que vocês têm com eles? É assim de professor – aluno como tínhamos na escola?

F: Não, não, é quase como se fossemos todos colegas, tudo com o seu respeito, claro, mas pronto, para mim é mais um colega que está ali sentado. Lá está, eu digo sr. Professor isto, sra. professora aquilo, pela parte que me toca...

E: Acha que eles têm em atenção as vossas experiências, que tentam conhecer-vos ou vêm só para aqui dar a matéria?

F: Eu acho que sim, acho que eles querem conhecer mesmo. Aqui para nós, há professoras que são umas cuscas (risos). Não, elas preocupam-se, querem saber do nosso passado, dos nossos filhos, como a gente vive...

E: Mas no sentido de vos ajudar?

F: Exato, exato, para mim é.

E: Não é no sentido da cusquice (risos)...

F: Não, eu às vezes digo à minha colega “Estas professoras são umas cuscas, querem saber tudo de nós”. Mas é na brincadeira...

E: Mas depois é importante partilhar...

F: Super importante, super importante... Mas gosto muito disto. Gosto delas todas, a de cidadania é muito chata, mas gosto muito dela.

E: Ainda bem, ainda bem. Criam-se essas relações especiais com alguns formadores, não é?

F: Exato. Quer dizer, especiais, especiais... há a sua educação, eles são professores não é, mas há aquela relação, no fundo damo-nos todos bem. Eu gosto muito deles todos e gosto muito deste curso.

E: Muito bem. Ainda bem, fico muito contente por si. Queria agradecer-lhe a sua colaboração.

Entrevista 4 – T.

E: Muito bem, gostaria que me dissesse o seu nome, a sua idade, o seu estado civil, se tem filhos...

T: Eu sou a T., sou casada, tendo 27 anos, tenho um filho com 6 meses, vai fazer 6 meses na 3ª feira...

E: A escolaridade que tem?

T: Tenho o 12º ano.

E: Tem o 12º ano? E como é que fez o 12º, foi no ensino regular ou...

T: Não, foi no regular, foi sempre... foi daqueles cursos tecnológicos e eu escolhi um de Técnica de Ação Social. Fiz estágio profissional aqui na Câmara Municipal e depois fui para casa (ri-se).

E: Nunca mais trabalhou desde que terminou o estágio?

T: Isto foi em 2009... entretanto eu estava a trabalhar no Intermarché, mas depois saí de lá, porque chamaram-me para vir para aqui para a Câmara porque havia lá um de nível 3, um estágio, se eu queria ir. E eu disse “Está bem, eu ainda não fiz o meu” e aproveitei.

E: E era em que área?

T: Foi ação social, fui para o gabinete de ação social. Depois lá foi entre 2009 / 2010. Em 2010 casei e depois estive numa formação desta em Aguda e depois...

E: Mas era uma formação em quê?

T: Apoio à integração profissional.

E: De quanto tempo?

T: 2 meses. Depois eu era para ir para outro que lá começou, mas depois a Dra. Fátima disse-me que ia abrir um em Figueiró que era mais tempo...

E: Quem é a Dra. Fátima?

T: Ela é da Câmara.

E: É a sua técnica... É beneficiária de Rendimento Social de Inserção?

T: É, ela é, trabalha na ação social na Câmara e no apoio na Aguda. Ela foi minha orientadora de estágio ali na Câmara

E: E porque é que saiu da Câmara depois do estágio, não conseguiram ficar consigo? Ou correu alguma coisa mal?

T: Não, acho que não, pelo menos eu tive boa nota e tudo...

E: Foi mesmo por não haver...

T: Sim, eles disseram que não tinham hipóteses...

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

E: E isso já foi há quanto tempo?

T: Foi no ano passado. Não, foi em 2010, em setembro de 2010, porque era de 1 ano.

E: E teve direito a subsídio de desemprego?

T: Não. Eu tinha 8 meses de descontos, mas não eram seguidos. Tenho de ter pelo menos 6 seguidos e não tenho, não, por 2 dias não tive direito, porque eu estive a trabalhar no armazém, porque, é assim, eu fiz o 9º ano, depois fui para o 10º ano para científico porque era boa a matemática até ao 9º ano, mas depois espalhei-me ao comprido e depois desisti de lá estar. Fui trabalhar numa confeitaria, num armazém, pastelaria...

E: Quanto tempo, só um ano letivo?

T: Não, eu estive 3 anos sem estudar.

E: E depois decidiu voltar...

T: E depois disse “Não, tenho de fazer o 12º pelo menos, pelo menos o 12º ano” e depois fui fazer o 12º ano e estou arrependida de não ter seguido, porque eu gostava de tirar Psicologia.

E: Gostava de ter seguido para a faculdade...

T: É assim, eu gosto de trabalhar com idosos, porque ali na escola nós tivemos atividades para idosos, crianças... eu gostei imenso, gostei mais com idosos do que com crianças. Mas eu gostava de tirar psicologia...

E: Então e já desistiu?

T: Não. Ainda não desisti, daqui a uns anos... se calhar até estou a pensar para o ano ir de noite e faço pela Internet aqui em casa e vou só fazer os exames lá... A minha irmã também quer ir, porque agora eu ir assim sozinha... E tenho agora o meu pequenito e ele quando tiver 1 anito é mais fácil...

E: E, então não conseguiu subsídio de desemprego por causa de dois dias e depois recorreu ao RSI ou nunca beneficiou disso?

T: Eu também não tinha direito...

E: Não tinha direito porquê? O seu marido trabalha...

T: Trabalha. Ele trabalha e mesmo agora com o miúdo e tudo estamos no escalão 3 e é só ele a ganhar e tira o ordenado mínimo. Não sei porquê...

E: Pois, eles fazem as contas e vocês não têm direito...

T: É, eles dizem que nós não temos direito, mas há pessoas que trabalham os dois e têm rendimentos muito superiores a nós e têm tudo.

E: Sei. Mas então veio para cá para o curso porque a Dra. Fátima lhe disse...

T: É, eu estava noutro curso, noutro, mas ela disse “Olha, se calhar este é mais interessante para ti”, porque ao fim ao cabo... eu vim por sorteio, havia vagas, não havia para todos e todos queriam ir para lá, ninguém queria ir para casa...

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

E: Porquê, porque é que ninguém queria ir para casa? Eu conheço muita gente que queria ir para casa (risos).

T: Ahh, mas lá não, não, éramos ativos, malta nova...

E: Então este curso tinha a vantagem de ser mais tempo que o outro...

T: Vantagem de ser mais tempo que o outro e acho que aqui damos temas interessantes e eu estou a gostar.

E: E a questão da bolsa, foi importante para si ou não?

T: É assim, mesmo que não fosse com bolsa eu acho que vinha na mesma, porque também estamos ocupados, porque estar em casa é muito complicado... eu já estive em casa e eu estava a entrar em stress, eu não gostei de estar em casa...

E: Porque é que acha que é pior ficar em casa?

T: Porque não temos nada, quer dizer, temos que fazer umas coisas, mas não vemos ninguém, nunca estamos com ninguém e para mim não, para o meu feitio não, eu falo por mim.

E: Então e quais são as coisas melhores daqui? Veio para cá e o que é que está a ser...

T: Vim para cá e eu estou a gostar do curso. O curso está a ser interessante, as disciplinas, por exemplo, cidadania, eu gosto, gosto de todas em geral, mas acho que sim... mesmo o francês e o inglês pode ser complicado porque já há muito tempo que não falamos nisto, não é, mas acho que sim, que é bom. Eu apoio muito estas formações. É pena é que elas estão em vias de acabar não é? Dizem que sim, mas é pena...

E: E o grupo é importante? Vir para aqui com outras pessoas?

T: Sim, algumas eu já conhecia, outras não, outras são novas e não nos conhecemos assim muito bem. Mas acho que não têm razão de queixa nenhuma a dizer, ninguém me chateou e enquanto não me chatearem está tudo bem (ri-se).

E: Mas só veio para aqui para conhecer novas pessoas ou isso não teve nada a ver?

T: Não, eu acho que é assim, nunca é tarde para aprender. A gente saber um bocadinho de tudo é muito bom, eu por mim falo, eu acho que é muito bom aprender de tudo e acho que sim, acho que... porque a gente deixa de estudar e acho que voltar a dar matéria eu acho que é muito bom, eu gosto.

E: E com os formadores? A T. estudou até ao 12º ano... É igual a relação que têm com os formadores do que aquela que tinham com os professores na escola normal, o que é que acha?

T: Eu é assim, em mim é, porque eu na escola tinha professores da minha idade, porque fui mais tarde e tinha professores da minha idade e sempre me dei bem com eles todos. Aqui, os formadores também acho que temos uma ligação, acho que não há, eu nunca notei, não é, eu dou-me bem com os formadores, eles dão-se bem comigo...

E: Eles são interessados nas vossas vidas, em vocês, ou só estão aqui para dar a matéria, o que é que você sente?

T: Não, não. Eles, eles é assim, dão a matéria não é, porque têm de dar mesmo, mas são pessoas que por exemplo, eu já me aconteceu... normalmente temos os telemóveis desligados mas já me aconteceu pedir à formadora se eu podia, se ela não se importava, porque eu estava à espera da

resposta de uns exames e não foi muito bom. Quer dizer, não foi muito bom, porque da parte deles...mas depois ficou tudo bem. E eu senti-me um bocado em baixo e ela até disse “Se calhar não vou dar matéria assim muito maçuda, porque há colegas vossos que não estão preparados e não estão com cabeça para estarem cá dentro”.

E: Então ela adequou a matéria, aquela aula, ao seu estado...

T: Sim, e acho que isso foi muito bom, porque assim eu não perdi a matéria, não é, e à tarde já estava melhor e depois eu disse “Professora, o que tiver para dar está à vontade porque eu vou acompanhar” e ela disse “Mas está mesmo...” e eu disse “Sim, sim, sim, está à vontade”.

E: Isso foi importante para si...

T: É, acho que se, por exemplo, se todos os formadores...todos temos o direito a não estarmos bem, não é? Mesmo ela no início deste ano teve um problema de saúde na família e via-se mesmo que ela estava em baixo e nós estivemos a apoiá-la e acho que isso é muito bom.

E: Há um apoio mútuo então... Vocês também apoiam os formadores...

T: Exatamente.

E: E entre vocês, colegas, também há esse apoio?

T: Há sim, ahh...

E: Muita mulher... (risos)

T: Sim, muita mulher já se sabe, mas acho que não tem havido assim muitos conflitos. Há sempre aquelas coisas, não é, mas isso há em todo o lado...

E: Mas acha que vai sair daqui com amizades para a vida ou não?

T: Sim, sim, eu acho que sim. Há aqui pessoas que... é assim, aqui em geral o grupo respeita-se.

E: E acha que quando sair deste curso, que vai ser mais ou menos em maio não é, isto vai ser importante para arranjar emprego?

T: Vai, eu acho que sim porque há muito... por exemplo, eu, pronto, eu sou uma pessoa que tem muitos objetivos e tenho muito apoio familiar e é muito bom e uma vez estive a falar com o meu pai e disse-lhe “Olha, eu até gostava de abrir assim uma empresa pequenina de limpeza, porque agora para as caixas, para os bancos, andam a contratar essas empresas e não particulares, porque é mais barato” e o meu pai até disse “Tu nem precisas assim de muito dinheiro para fazer isso e agora até o Centro de Emprego ajuda”. Eu estou assim inclinada...

E: Então já está a pensar em como esta formação pode ser importante num projeto futuro...

T: Exatamente, porque há aqui coisas... por exemplo, sobre produtos, aqui com a formadora de hoje, podem ser produtos que nós até se calhar comprávamos, mas nem sabíamos... eu falo por mim, eu não tenho o hábito de estar a ler, mas se formos analisar bem... isto é muito bom, porque assim a gente fica a saber com que é que podemos trabalhar...

E: Também a atraiu a área ou preferia que fosse um curso noutra área qualquer?

T: Ahh não, eu acho que... é assim, eu confesso que quando me disseram que era auxiliar de limpeza eu disse “Auxiliar de Limpeza? Mas eu sei limpar...”. Mas no fim de contas acho que não, acho que toda a gente precisava de uma lição destas (ri-se).

E: Então acha que quando sair daqui vai ter mais competências para trabalhar nesta área..

T: Ahh sim.

E: ... mas não para procurar emprego, é mais para montar um negócio seu... É isso, é esse o seu projeto?

T: É assim, posso ter isso em vista, mas se arranjar um trabalho melhor ainda, não é? Isto é muito bom, porque hoje em dia para trabalharmos em algum lado é preciso termos uma formação, por isso eu estou a investir na formação primeiro.

E: E no seu caso tem o 12º ano...

T: E estava nas caixas... Pois, é muito difícil arranjar formações para quem tem o 12º, é muito difícil...

E: Pois é, não existem, a não ser a faculdade... Existem estas não é?

T: Pois e hoje em dia para darem um contrato a uma pessoa, também... Eu tive respostas do tipo “Não, se eu posso ter pessoas de graça não vou estar a contratar-te a ti para te pagar um ordenado”.

E: Pois... Então, se pudesse mandar neste momento, se fosse tipo primeira-ministra, nesta área da formação de adultos, como sabe tem-se investido muito em enviar adultos para formação...

T: Pois, as pessoas precisam...

E: Porquê?

T: Eu acho... porque há muita gente... por exemplo, aqui no grupo, andam várias faixas etárias, não é, e essas pessoas dizem que é difícil, os mais velhos, é difícil mas eles estão a acompanhar e eu acho que isso é bom para elas, porque elas não têm aquela formação toda que deviam ter. Porque se elas por exemplo... elas dizem “Ahh é muito difícil alguém chamar”... É assim, não é difícil, por exemplo num lar...

E: Chamar para emprego?

T: Para emprego. Por exemplo para trabalhar num lar, até se lhes perguntarem algumas coisas elas já sabem, por exemplo se ficarem na parte da cozinha, já sabem dos produtos que hão de utilizar para limpar ou para a limpeza dos idosos e tudo... eu acho que é importante...

E: E acha que é importante grande parte destas formações serem obrigatórias para muita gente? Ou acha que se não fossem havia na mesma tantos adultos a frequentarem?

T: Não, eu acho que se não fossem obrigatórias não havia tantas pessoas a frequentar.

E: E se fosse primeira-ministra continuava com essa obrigação?

T: Continuava, mas eu acho que... eles metem na cabeça que não são capazes...

E: As pessoas que vêm para aqui?

T: As pessoas metem na cabeça que não são capazes e por isso é que elas não vão. Eu acho que é assim...

E: E depois quando vêm até conseguem, é isso?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

T: É isso, eu acho. Porque agora, basta uma vir para transmitir à outra...porque eu agora já vejo muitas pessoas a dizer que não se importam de vir para as formações...

E: E não tem nada a ver com as bolsas...

T: Não, porque alguns cursos não são participados...

E: E as pessoas vão na mesma...

T: E as pessoas vão na mesma. Aliás eu nem sabia que isto... quando me disseram “Olha, vais receber”, eu perguntei “Mas vou receber o quê?”...estava à nora...nunca tirei uma formação que fosse a pagar...

E: Então achou que era importante quando ela, a Dra. Fátima, se lembrou de si?

T: Achei.

E: Ou sentiu aquilo como pressão para ter que vir?

T: Ai não, não, que ela, não, não...ela não disse “Ahh porque tens de ir”... não... ela perguntou-me...

E: Porque você não tinha obrigação nenhuma, não está a receber prestação nenhuma...

T: Pois não. Ela disse-me “Olha, tive conhecimento... Acho que para ti é bom porque são mais horas, estás mais ocupada e vais dar coisas diferentes” e eu “Tudo bem, podes contar comigo”.

E: Então acha que estas políticas estão a ser corretas...

T: Acho que sim, embora acho que isto vai acabar não é? Também acho que é bom porque ao menos estamos ocupados, eu acho, eu falo por mim... se eu estivesse em casa, ui, eu, eu...

E: Esta questão da ocupação dos adultos é importante não é?

T: Eu acho que sim, porque eles depois... isto é assim, as pessoas mais idosas têm... começam a ficar em casa, não é, isoladas... e termos assim... acordamos de manhã e pensamos que temos de sair, temos de nos arranjar, pronto, temos de nos vestir e pensar “Ahh vamos para a formação e não sei quê” e isso até nos anima.

E: E para as rotinas isso é importante, para quem quer ir trabalhar?

T: Eu acho que sim...

E: Porque estava a dizer que tem de se levantar, tem de se vestir, se estivesse a trabalhar...

T: É isso, se estivesse a trabalhar era a mesma coisa, acho que a motivação...era bom, porque agora... uma pessoa está em casa, levanta-se, nem tira o pijama, quer dizer, nem tem ânimo nenhum... eu por exemplo não gosto de ficar em casa, quando estive em casa para mim, ui... eu estive um ano em casa, para mim foi...

E: Por isso estas oportunidades...

T: Ahh comigo é...

E: E a sua família apoia-a ou acham estranho ter vindo para um curso destes? Porque há aqui pessoas com menos escolaridade...

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

T: Pois, só eu e outra é que temos o 12º ano aqui, mas é assim, estar aqui ou estar em casa, eu prefiro estar aqui. Se eu conseguisse um emprego era bom, mas não é fácil de encontrar...

E: Não sente que ninguém a olha de lado por ter vindo para este tipo de curso?

T: Ahh não, eu acho que não, nunca reparei, mas eu acho que não.

E: Ótimo, fico contente que esteja a gostar. Agradeço muito a sua colaboração.

Transcrição entrevistas Castanheira de Pera
1ª fase – 19 de janeiro de 2012

Entrevista A.

E: Muito bem, queria que me dissesse o seu nome, idade, estado civil, se tem filhos, assim no geral...

A: O meu nome completo?

E: Não, pode ser só o primeiro...

A: Ahh está bem... Chamo-me A., tenho 46 anos, estou junto, estou há 14 anos com uma pessoa em união de facto, embora agora o meu ex-marido está aqui no curso também, tenho dois filhos, o rapaz tem 25 anos e a cachopa tem 22. Pronto, já estão...

E: Orientados...

A: Orientados não estão bem, porque o meu filho está desempregado e ainda precisa do apoio da mãe, não é?

E: E qual é a sua escolaridade?

A: 6º ano.

E: 6º ano... E fez o 6º ano no ensino normal ou...

A: No ensino normal...

E: Fez sempre seguidinho até ao 6º ano...

A: Sim, sim. Foi, foi.

E: E em termos profissionais qual é assim a sua experiência? O que é que já fez na sua vida?

A: Exato... Pronto, trabalhei 15 anos numa empresa de lanifícios, portanto, eu tinha 15 anos quando entrei...

E: Trabalhou até aos 30 lá...

A: Mais ou menos... depois fechou... depois estive, pronto, integrei-me em vários cursos de formação em dois de... tenho um de costura e um de aperfeiçoamento de costura, tenho um de apicultura, tenho outro de jardinagem, hortofloricultura e jardinagem, tenho um de vasos...

E: Como é que foi parar a esses cursos todos?

A: Olhe, fui conseguindo...

E: Mas era a dona A. que procurava?

A: Sim, eu sabia que ia haver um novo curso e depois candidatava-me.

E: Então desde os 30 anos que não trabalhou...

A: Não, depois disso trabalhei 4 anos... fiz o de costura, os dois de costura, depois fiz um de apicultura em Pedrógão e depois disso parei... Depois estive a trabalhar 4 anos aqui na

churrasqueira, na parte de hotelaria. Depois aquilo... eu estava a ficar um bocadinho... pronto ... estava a ficar saturada, aquilo já estava a ser um bocado pesado para mim e então eu pedi para...

E: Veio embora...

A: Vim embora...

E: E ficou com subsídio de desemprego na altura?

A: Não, porque eu é que me despedi.

E: Pois, está bem...

A: Eu despedi-me e pronto, fui para casa. Depois ouvi dizer que, pronto aquela coisa... soube-se aqui... e pronto eu então concorri a outros dois novos cursos...

E: Rendimento Social de Inserção nunca teve?

A: Nunca tive, nunca tive nada disso.

E: Ok. E foi sempre tentando procurar esses cursos... Porquê?

A: Porque olhe... empregos aqui não há, nós aqui temos um meio pequeno e não há. E depois pronto, uma pessoa... tinha de haver alguma coisita não é?

E: E esses cursos davam-lhe sempre alguma bolsa, algum dinheirito ou não?

A: Sim, sim, davam.

E: E isso era importante?

A: É, claro que é, para quem não tem nada... A gente quando chega a um certo ponto, à partida não recebe nadinha, pelo menos isto é 300 ou 400 euros, é muito bom, não é? E além disso uma pessoa também aprende... Agora até estou a pensar tirar o 9º ano...

E: Pois, era isso que lhe ia perguntar...nunca foi tirar o 9º ano... nesses cursos todos nenhum lhe deu o 9º ano...

A: Nunca fui tirar... nunca me deram, prontos, não havia, não eram para isso. Mas estou a pensar tirá-lo, de uma maneira ou de outra vou tentar tirá-lo.

E: Então e porque é que nunca se candidatou ao RSI? Não tinha direito ou nunca quis?

A: Olhe, eu nunca fui, já me disseram “Olha, mas tenta, porque até há aqueles apoios que a Santa Casa dá a pessoas que não têm possibilidades”, mas eu depois ia perguntar e elas perguntavam-me sobre o ordenado da pessoa com quem eu estou. E depois diziam logo “Ahh, com 500 euros...”...

E: Não tinha direito...

A: Não tem direito e depois uma pessoa aí a bater à porta, parece que está a pedir uma esmolazinha e pronto, porque era a única resposta “Com quem é que está, quanto é que ele recebe” e a gente diz logo o valor que é e prontos... “Tem casa própria?” “Tenho” e aí logo automaticamente não tinha direito...

E: Então e como é que veio parar a este curso? Este é um curso de quê?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A: Pronto, é de reparações rápidas, canalização, carpintaria e de esgotos.

E: E porque é que veio parar aqui?

A: (risos) Olhe, porque tenho lá muitas coisas para fazer em casa e a ver se consigo aprender alguma coisa.

E: Ai foi com essa vertente de aprendizagem...

A: E pelo dinheiro, claro.

E: Quanto é que recebe?

A: Ainda não recebemos o ordenado mas é 300 e poucos euros, mais subsídio de almoço e transporte. Eu não tenho de transporte, porque sou aqui de perto, mas os meus colegas...

E: Então são mais ou menos 300 euros, o que para si é uma ajuda grande...

A: Para mim é ótimo...

E: E se não tivesse bolsa acha que tinha vindo?

A: Vinha na mesma, vinha, porque eu estava num mini curso que era só uma vez por semana, em artes, eu frequentava esse e também não recebia nada, porque pronto eu gostava...

E: E porque é que gosta dos cursos? O que é que estes cursos, e este em particular, trazem de bom às pessoas?

A: Olhe Dra., por um lado por causa do dinheiro, não é, e por outro lado uma pessoa acaba sempre por aprender mais. Eu desde que fiz o curso de apicultura, de abelhas, eu montei um colmeal.

E: Ai foi? Aproveitou esse curso...

A: Aproveitei... por isso eu tenho uma noção de carpintaria porque éramos nós que fazíamos as casas das abelhas, e então eu aí montei um para consumo próprio, pronto, para casa, para vender para as amigas, pronto... Aí aprendi a lidar com elas, a altura em que se vai extrair o mel, pronto, isso aprendi tudo. Ensinei o meu marido, porque ele sabia, mas é a tal coisa, como não tinha a formação eu acabei por lhe ensinar...

E: Ou seja, o que tem aprendido na formação tem sido útil na sua vida...

A: Exatamente e serve para ele também. Ele também tinha, porque sempre teve, mas a prática, ele não sabia a prática e eu então ensinei-lhe e ele agora já sabe, até é capaz de saber mais do que eu (risos), porque ele vai lá mais vezes do que eu, mas aí está, eu aprendi e transmiti-lhe a minha aprendizagem.

E: E a questão de sair de casa, de conhecer novas pessoas, é importante para si ou não?

A: É ótimo, é ótimo... Eu cheguei a estar muitos meses em casa e para mim... embora eu tenho hortas, tenho animais, tenho patos, tenho galinhas, tenho coelhos, pronto, mas eu também me enterrava muito em casa. E porquê? Porque pensava “Ahh, o que é que eu agora vou fazer? Vou vestir a roupa...”, porque em casa a gente anda de qualquer maneira, não é? E depois tive dois meses sem sair de casa e depois uma formadora que eu tive é que também incentivou-me para este, pronto, porque eu estava a ficar muito isolada, a minha cabeça, pronto...

E: E aqui vocês convivem muito?

A: Convivemos, convivemos.

E: Porque isto é um grupo misto, tem homens e mulheres, e isso é bom ou não?

A: É melhor, porque pronto, eu sempre vivi com homens, mesmo na fábrica em que estive a trabalhar e sempre trabalhei com homens, no curso de apicultura também trabalhei com homens e noto que há mais união quando há homens do que quando é propriamente só mulheres.

E: Há mais problema quando é só mulheres...

A: É. Ainda agora estive num curso só de dois meses e aquilo só não acabou em pancadaria porque desconfio que aquele grupo, fosse um bocadinho mais um mês ou dois e aquilo havia chatices...

E: E aqui não, não tem sentido nada disso...

A: Nada disso, não.

E: E essa questão da relação com as pessoas que está a dizer é só com os colegas, ou também sente que é importante a relação que vocês criam com os formadores?

A: Eu acho que também é uma boa valia, porque nós aprendemos com eles e eles aprendem com nós.

E: Eles também aprendem com vocês?

A: Aprendem, aprendem.

E: O que é que acha que eles aprendem com vocês?

A: Olhe, nós temos um módulo que é de Igualdade de Oportunidades, que é com a Dra. C. de Coimbra, e então é engraçado porque ela fala das experiências dela e então eu como sou das 3 a que tem mais idade, o resto tem uma etária mais baixa, eu tenho 46, o meu ex-marido tem 50 e poucos e pronto eu sou a 4ª coiso...e eu sinto que... a formadora também é mais nova que eu... e eu sinto que ela, coisas que eu também lhe digo a ela, experiências da minha vida também, dos meus filhos, como era no meu tempo, pronto, há aí moços de 21 anos que não passaram aquilo que eu passei não é?

E: E essa troca de experiências é importante...

A: E essa troca de experiências também é importante para mim como para elas.

E: E eles valorizam isso, os formadores? Interessam-se por isso ou não?

A: Muito, muito.

E: É, sente isso, que eles se interessam pela vossa vida?

A: Sinto, sinto. Eles estão fartos de dizer “Se houver alguma coisa que vocês, algum ponto que querem que eu foque mais...”... temos abertura para contar as nossas experiências e pronto, eu já tenho alguma, tenho um filho de 25 anos e tenho alguma experiência nesse sentido.

E: E houve abertura para ouvirem essas experiências.

A: Exatamente. Portanto, nós estamos a fazer o nosso portefólio, onde, pronto, eu estou a fazer de uma maneira, os meus colegas estão a fazer de outra, portanto, eu já tenho mais experiência, já

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

tenho outra maneira e depois é engraçado que elas gostam de ver, gostam de nos ouvir e elas... trocamos experiências pronto...

E: E com os colegas também...

A: E com os colegas também...

E: Sente que isso também é importante para o grupo, vocês poderem conhecer...

A: Sim, embora que nós já nos conhecemos todos, mas quer dizer, há coisinhas que a gente vai aprendendo, vai tirando de cada elemento, vamos aprendendo... “Realmente, olha eu conhecia isso mas não conhecia essa faceta...”. E isso tanto para nós como para eles. Há uma troca de diálogo, pronto, de comunicação...

E: Claro... E acha que... Você estudou até ao 6º ano na escola não foi?

A: Estudei.

E: É diferente a relação que tinha com os professores e a relação que existe nestes cursos com os formadores?

A: É diferente. Eu acho que sim, porque, não sei, porque no meu tempo acho que era assim um pouco mais, mais fechado, eram aqueles professores mais rudes, mais... até batiam, havia um que até tinha uma varinha, que se não soubéssemos a tabuada levávamos com a varinha em fila... E aqui nos cursos não, há mais liberdade, a gente, pronto, há um diálogo mais aberto que no meu tempo eu não tinha.

E: Não tinha... Também a idade é outra não é...

A: Aí está... A idade é outra, embora se os meus colegas mais novos 20 anos vierem aqui se calhar são capazes de dizer coisas diferentes daquelas que eu estou a dizer. Pronto, já apanharam uma outra era, uma outra área de professores, um outro tipo de comunicação, de diálogo, que eu não apanhei no meu tempo.

E: E em todos os cursos que fez, já fez alguns não é, sentiu sempre isso, que os formadores eram abertos...

A: Nem todos, não, nem todos. Nós temos alguns formadores, temos aqui um formador que dá-nos matemática, é engenharia civil, que entrou aqui a matar, confesso.

E: Então há formadores que se dá melhor que outros...

A: Exatamente. Pronto essa, essa, eu também lhe disse, há alturas em que eu já chorei, eu chorei...

E: Porque...

A: Porque havia coisas que ela não dava chance, não é bem chance... ela dava aquelas coisas das áreas, dos volumes e quer dizer, não é agora numa manhã que dá aquela abertura e à tarde faz-se um teste ou na outra semana a seguir, está a perceber? Então eu senti uma necessidade de dizer que havia de ser com mais tempo, mais calma, mais trabalhado. Tenho a certeza que alguns dos meus colegas que já fizeram o 12º, 10º e pronto, fizeram há 2 anos, mas eu que já tirei há 30 e tal anos senti que... e disse “Ohh professora, calma aí, mais calma”, porque ela entrou assim um bocadito a matar.

E: E agora sente que já está diferente?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A: Já está a ficar um bocadito... mas pronto, nós temos que moldar o formador não é, porque a gente vê logo como é que a gente pode avançar ou não, então a gente, tanto eu como colegas meus...

E: Então vocês moldam-se aos formadores...

A: Exatamente, e eles também se moldam a nós. Eu fui a própria a dizer à formadora, que para mim...

E: E ela levou isso em consideração?

A: Eu acho que, pronto... ela começou assim “Ahh, mas isto é para dar, isto é para andar” e eu disse “Prontos, se isto é para andar então continue que eu fico pelo caminho”, mas ela, eu noto, e mesmo os meus colegas, noto que ela agora está um bocadinho mais... já ponderou mais na balança que há jovens de 20 anos que tiraram há 2 anos e enquanto há colegas, como o que está ao meu lado, que já tirou a 4ª classe há 40 e tal anos ou 50 e agora primeiro que encaixe é diferente.

E: Claro. Então e se a D. A. mandasse no país, se fosse agora a nossa primeira-ministra...

A: (risos) Iaaa, não, não, não..

E: ... achava que... o que é que fazia em relação à formação de adultos? Acha importante estas políticas que estão a mandar tantos adultos para a formação e a voltar a estudar ou acha que não?

A: (pausa) bem, eu... bem...

E: Você é um exemplo de alguém que já se formou muito, não é... Mas o que é que fazia se pudesse mandar?

A: Bem, quanto a isso... que houvesse mais, quer dizer, que as pessoas que não soubessem ler tivessem uma oportunidade de aprendizagem, sobretudo isso...

E: Que aquelas pessoas mais... que não sabem ler nem escrever...

A: Mesmo aquelas pessoas com 50 e 60 anos... que houvesse mais cursos para elas, ora bem, até podia nem ser cursos, uma ocupação... é que a gente às vezes vê tanta coisa na televisão... aqueles casos programados que se dão computadores, na 3ª idade que vão, como é que se chamam... sén...

E: Seniores...

A: Isso...pronto, mas aqui também não porque aqui em Castanheira é um meio mais rural e já não aderem tanto...

E: Mas sabe que a maior parte das pessoas que vêm para aqui, ou muita gente, vem obrigada. Acha que isso é importante? Que se o governo não obrigasse as pessoas a vir ninguém vinha?

A: E porquê? Porque muitas estão a receber o RSI...

E: E acha que tem a ver com isso...

A: Eu acho que sim, há ali muitos no curso que estão a receber RSI...

E: E só vieram para aqui por causa disso?

A: Exatamente, por isso eu acho muito bem. As pessoas que estão a receber o RSI devem ser mesmo contactadas para estas coisas.

E: Porquê?

A: Porque então, quer dizer, estão a receber o RSI, não é, 300 e tal euros, fazem uns biscates por fora e recebem outro ordenado...ao menos aqui sabem que estão ali e mesmo que façam já é a partir do fim do expediente do trabalho.

E: E a dona A. acha que vai sair daqui do curso com mais perspectivas de emprego?

A: (pausa) Não tenho... bem, eu gostaria de ter essa expectativa para o futuro, mas aqui neste meio acho que... não há hipótese...

E: Então qual é que acha que é o sentido destes cursos? Se eles não vos dão emprego...

A: Eu acho que é mais uma ocupação, para as pessoas estarem ocupadas, pronto, é mais por aí, porque em questão de emprego... Se aqui o nosso presidente da Câmara e não sei quê, se não houver uma reviravolta, nós estamos... aliás, o país inteiro... se não houver espaço de empresas, de... isto não... aqui não vai nada...

E: Então no geral, mudava alguma coisa neste curso? Há alguma coisa que não esteja a gostar ou que gostava que fosse diferente?

A: Eu não mudava nada, eu estou satisfeita com isto.

E: Ótimo, fico contente por si, quando as pessoas estão satisfeitas...

A: Eu gosto, gosto de conviver, gosto de aprender, gosto de ensinar, gosto de partilhar experiências, de ser ativa, gosto, pronto.

E: Muito bem. Obrigada pela sua colaboração.

Entrevista CS.

E: Gostava que me comesse por dizer o seu nome, a sua idade, o seu estado civil, se tem filhos, se não...

CS: Sou o CS., tenho 20 anos, tenho uma filha que vai fazer agora 6 meses, dia 24... Estado civil, estou junto...

E: União de facto... E escolaridade CS?

CS: 9º ano.

E: E fez pelo ensino normal ou foi...

CS: Normal. Cheguei ao 8º e tentei fazer o curso de eletricidade, só que desisti a meio por motivos familiares e depois voltei ao ensino normal outra vez.

E: Que bom, e voltou porque quis?

CS: Foi.

E: E concluiu o 9º ano... E depois disso o que é que fez? Com que idade concluiu o 9º ano?

CS: 19 anos quase...

E: E entretanto trabalhou ou desde que terminou o 9º ano...

CS: Este ano que passou comecei a trabalhar em abril como servente de obra e depois foi até novembro.

E: E o que é que aconteceu depois?

CS: Ahhh (pausa)

E: Acabou o contrato?

CS: Sim.

E: E depois não arranjou mais nada?

CS: Pois.

E: E entretanto depois teve direito a subsídio de desemprego ou não?

CS: Não, porque não tinha os dias todos de trabalho. Em julho fui operado ao nariz e estive um tempo sem trabalhar e assim não tinha os dias suficientes.

E: E então o que é que fez? Agora está a beneficiar de algum rendimento do estado? Como é que está a sobreviver neste momento?

CS: Eu estou em casa dos meus sogros. Recebia dinheiro do abono por causa da miúda e até isso cortaram.

E: Ai foi?

CS: Foi. Porque estava em casa deles e entrou o dinheiro deles, contaram tudo e cortaram.

E: Então e como é que veio parar cá a este curso?

CS: Foi através da Segurança Social, da Dra. C. que me segue a mim e à minha namorada.

E: Mas segue-vos porquê?

CS: É porque, como é que hei de explicar, porque ela também nasceu com problemas, a miúda, e está-nos a seguir, a ver as nossas condições e foi através disso.

E: E ela fez-lhe um convite ou disse que tinha mesmo que vir?

CS: Disse se eu queria entrar para este curso, já que estava desempregado...

E: E você aceitou logo?

CS: Aceitei... antes este... antes este dinheiro do que nada...

E: Porque está aqui a receber uma bolsa não é?

CS: É, estou a receber por volta de 300 euros.

E: E isso para vocês é importante, para si e para a sua companheira...

CS: Para mim é.

E: E esse dinheiro fica para si ou vai ter de o dar aos seus sogros?

CS: Não, é para mim e para a miúda.

E: E vai ser importante então... A sua mulher também não trabalha?

CS: Está a estudar, está a tirar o curso de hotelaria.

E: Então e o que está a achar deste curso? Disseram-lhe “CS vais para lá, recebes uma bolsa...”, já está aqui há quase 1 mês, o que é que está a achar do curso?

CS: O curso até é interessante...

E: É uma área que lhe agrada?

CS: Não é das que eu queria, mas...

E: O que é que gostava se pudesse escolher?

CS: Eu gostava de seguir, por exemplo, exército ou exercer coisas que tenham a ver com o exército... polícia...

E: Então esta área não era bem a ideal...

CS: Não.

E: Mas veio na mesma.

CS: Teve que ser...

E: E o que é que está a achar?

CS: Estou a achar interessante, porque se não houver mais nenhuma saída, tenho de me agarrar às coisas que sei fazer.

E: E aqui acha que vai aprender coisas importantes?

CS: Acho... muito importantes se calhar não, porque isto é mais um curso para dar bases, não é tão aprofundado.

E: Pois, também só são 5 meses não é?

CS: É, e é de várias coisas, é de eletricidade, carpintaria, canalização... se fosse se calhar só de uma coisa, só uma, se calhar dava-se mais aprofundadamente, mas assim dá-se só um pouco de cada...

E: E como é que é o relacionamento com os colegas? É uma turma com idades diferentes, com mulheres, com homens... Como é que está a ser o relacionamento?

CS: Da minha parte dou-me bem com todos.

E: Mas isso é importante, estar aqui numa turma ou não foi por isso que você também veio, para sair de casa, para conhecer outras pessoas...

CS: Não, eu vim mais por causa do dinheiro, que faz falta.

E: Pois... E esta turma, acha que vai aguentar durante os 5 meses com bom relacionamento ou não? Qual é o seu palpite?

CS: Alguns, alguma parte aguenta... pode haver alguns que, um ou outro que não...

E: E para já, por aquilo que percebi, vocês ainda estão muito na parte teórica...

CS: É.

E: Está a ter dificuldades? Sei que fez o 9º ano há pouco tempo... Sente diferenças entre, por exemplo, ter estudado na escola com os professores e estar aqui? Aqui os professores são diferentes?

CS: É, aqui são diferentes.

E: Porquê? Acha que aqui é mais fácil, é mais difícil?

CS: Aqui eu acho que é mais fácil...

E: A relação com os professores aqui como é que é?

CS: Tem sido boa até. Damo-nos bem...

E: Mas tem sido aberta ou...

CS: É praticamente... pelo menos tem sido...

E: Sente que eles se preocupam com vocês, com a vossa vida ou só estão aqui para ensinar a matéria?

CS: Também acho que eles sentem um bocado de amizade, tipo ser amigo, e se tivermos alguma coisa para falar eles estão lá.

E: E sente-se à vontade para falar com eles?

CS: Mesmo com os professores e pessoas conhecidas só se for mesmo aquele amigo é que eu consigo falar mais.

E: E acha que vai sair daqui com amigos?

CS: Acho que sim, eu acho que sim.

E: E com aprendizagens que lhe abram assim portas para um emprego?

CS: Isso não sei, depende... depende de lá fora haver trabalho. A gente pode pensar que sim e depois vamos a uma empresa e eles dizem sempre que não.

E: Será que as empresas não acham importante que vocês tenham frequentado estes cursos?

CS: Acho que sim, mas se a gente diz que não foi tão aprofundado já não...

E: Já não valorizam tanto, não é?

CS: Pois. Agora se fosse só um curso daquilo se calhar eles valorizavam...

E: E era isso que o CS queria, tirar um curso mais específico?

CS: Se calhar...

E: Nunca pensou seguir até ao 12º ano?

CS: Pensei, mas também foi por vontade minha que desisti da escola, porque por vontade dos meus pais eu continuava a estudar...

E: Porque é que desistiu?

CS: Já andava um bocado farto da escola, entre aspas...

E: E agora voltou para a escola...mais ou menos...

CS: Pois, não é bem igual...

E: Quais são as principais diferenças?

CS: Para já não temos tantas disciplinas e depois também não é tantas horas...

E: Pois, só estão aqui 6 horas por dia, não é? A turma é mais pequenina...

CS: Pois, também... Não temos de estar ali sempre a bater com a cabeça (risos)

E: Na mesa, na parede (risos)...

CS: Pois.

E: Há espaço para vocês estarem mais descontraídos aqui?

CS: Há, de vez em quando a gente fala e alivia um bocado e depois começamos outra vez...

E: E os formadores também deixam fazer isso?

CS: Eles próprios falam connosco...

E: E incentivam a fazer essas pausas...

CS: É. Às vezes estar ali um ou dois minutos a falar incentiva para o resto do dia.

E: Claro, porque fizeram aquela pausa e é importante. Então porque é que acha que se envia tanta gente, tantos adultos para as formações? Portugal tem uma política, as Novas Oportunidades, que tem mandado muitos adultos voltar a estudar. Isto tem sentido ou não tem?

CS: Se calhar se tiverem a receber deve ser para ao menos estarem a fazer qualquer coisa, para continuar a receber...deve ser para não ficarem em casa a continuar a receber... alguns...

E: Acha que isso era justo?

CS: Acho que não. Para isso, se não merecem mesmo dá-se a outros.

E: Então, mas se o CS mandasse, se fosse primeiro-ministro, continuava com estas políticas? Obrigava na mesma as pessoas a virem para a formação ou decidia fazer outras coisas com essas pessoas que estão a receber dinheiro?

CS: Ia tentar que ao menos trabalhassem, que fizessem qualquer coisa...

E: E aqui o qualquer coisa é estudar...

CS: Estudar ou tentar metê-las em empresas, se as empresas tivessem posses...também há muitas empresas a fechar as portas porque não há dinheiro...

E: Pois... Mas acha que a maior parte das pessoas, se não viessem para aqui obrigadas, voltavam a estudar?

CS: Se calhar não...havia umas que se calhar eram capazes de voltar mas há muitas que não, que se não fosse por isso...

E: O CS voltava?

CS: Eu estou aqui porque quero, não sou obrigado.

E: Sim, no seu caso disse que estava aqui por causa da bolsa, mas se isto não tivesse a bolsa?

CS: Se tivesse de escolher entre um sítio...isso não...mas também não me estava a ver a estudar sem receber agora, porque com uma filha... preferia estar agora em casa à procura de trabalho do que andar aqui...

E: Pois... E daqui a 5 meses o que é que espera da sua vida? Quando acabar este curso o que é que está à espera que aconteça?

CS: Eu esperava que tivesse trabalho mas se não tiver vou ter de esperar e procurar.

E: E acha que nesta área vai ter futuro, nas reparações?

CS: Sinceramente não sei.

E: Se pudesse escolher o que é que gostaria para si? Continuar a ser servente?

CS: (risos) Não, de preferência uma coisa mais leve.

E: Não tem um plano de futuro? A sua companheira está a tirar hotelaria...

CS: Se calhar até gostava por exemplo de ser motorista, eu até gosto de conduzir...

E: Já tem carta, gostava de ser motorista, mas olhe que também é um trabalho duro (risos)

CS: É, mas...se calhar depois cansava-me de conduzir...mas se há coisa que eu gosto é de conduzir...

E: Então o que é que espera levar de mais importante aqui deste curso?

CS: Aprender o mais possível, aprender para ver se depois consigo fazer alguma coisa...

E: E nisso também tem sido importante os formadores, não é, os colegas...

CS: Também...

E: Mas no seu caso não é só por isso que está aqui... É que há muita gente que diz que vem para estes cursos porque está farta de estar em casa...

CS: Pois, mas a gente, primeiro não sabíamos que colegas é que íamos ter, porque foi por seleção...

E: Já conhecia alguém?

CS: Conhecia alguns de vista e outros... mas a seleção foi à 6^a, acho eu, e isto começava à 2^a, por isso não foi por aí...

E: Pois... Bem, obrigada pela sua colaboração.

Entrevista M.

E: Então gostaria que me dissesse o seu nome, a sua idade, o seu estado civil, se tem filhos... assim no geral...

M: Chamo-me M., tenho 23 anos, estou a residir aqui em Castanheira de Pera, não sou casado nem tenho filhos.

E: E a sua escolaridade qual é M.?

M: 6º ano incompleto, infelizmente, porque eu tive um bocado de problemas por causa da minha família, tinham más condições e eu tive de ir para um colégio. Também tinha uns comportamentos um bocado maus por influência dos meus amigos...

E: E então não concluiu o 6º ano...

M: Não.

E: Então só tem a 4ª classe para já...

M: Pois....

E: E já trabalhou alguma vez M.?

M: Já, já.

E: Então o que é que já fez?

M: Já trabalhei em 5 empresas de limpezas no Porto (diz o nome das empresas)...

E: E quantos anos é que isso foi?

M: Eu só trabalhavam por meses, aqueles trabalhos temporários...

E: Sei... E gostava?

M: Gostava, era uma coisa que eu gostava, limpar vidros por exemplo... Também cheguei a trabalhar no Mar Shopping...

E: Então ficava lá, morava lá?

M: Morava lá, do outro lado, em Leça da Palmeira. Depois... mais... fui trabalhar para a Petrogal, em Leça da Palmeira também, estive lá a frequentar na parte de isolamentos e tubagens...

E: E quanto tempo trabalhou lá? Também era trabalho temporário?

M: Também era temporário...

E: Então como é que veio parar aqui a Castanheira de Pera?

M: (risos) Eu sou de cá...

E: Ahh, é de cá...

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

M: Sim, mas não gosto muito de estar aqui. Isto é uma vila, ainda por cima não se conhece ninguém, as pessoas aqui...

E: Pois... Mas então nunca teve direito a subsídio de desemprego?

M: Não, não. Ajudas só tive da Segurança Social, mais nada.

E: Rendimento Social de Inserção, é?

M: Sim. É a minha mãe que está a recebê-lo. Eu estava a receber mas depois passei para a conta da minha mãe. Naquela situação eu não consegui controlar muito bem, porque a minha mãe queria mais do que eu lhe queria dar, e era compreensível, mas...

E: Então agora vive com os seus pais?

M: O meu objetivo é viver sozinho... até já fui falar com o Presidente da Câmara, a ver se consigo ir residir ali para cima para umas casas da Câmara... começar a arranjar novos objetivos...

E: E então como é que veio parar aqui a este curso?

M: Inscrevi-me. Falei com a Segurança Social porque estava com necessidade de tirar o 9º ano, porque era preciso e tudo, só que entretanto aparece este curso, que não é para tirar a escolaridade, mas...

E: Pois, este não vai dar escolaridade pois não? Mas vai sair daqui com um certificado para esta área...

M: Sim, sim.

E: Mas foi o M. que foi à procura ou foi a sua técnica de RSI que o mandou para aqui?

M: Não, eu que é ando à procura de trabalho, tenho de arranjar assim objetivos para a minha vida e por acaso apareceu esta situação...mas quando eu vim lá do Porto era para entrar num curso que tinha começado há uma semana, que era para tirar a escolaridade, o 9º ano, mas também para tirar outros objetivos, acho que era eletricidade.

E: E ficou com pena de não ter entrado?

M: Pois, fiquei um bocado consternado.

E: E porque é que não entrou? Foi por não ter chegado a tempo ou foi alguma coisa que se passou?

M: Não sei, acho que já tinham gente suficiente lá no curso, mas mais lá para o fim de janeiro já faltava imensa gente lá.

E: Você aqui recebe bolsa?

M: Sim, 300 e tal euros.

E: E isso é importante para si?

M: É, é importante, mas o dinheiro não é tudo na vida.

E: Mas fica o M. com esse dinheiro ou dá à sua mãe, como é que fazem?

M: Agora este mês que eu recebi foi só 80 porque era só meio mês de dezembro...

E: Mas já pensou o que vai fazer com os 300 euros? Já discutiu isso com a sua mãe ou não?

M: Já tive um bocado uma conversa com a minha mãe...mas eu comecei agora a tirar a carta de condução...

E: E também precisa do dinheiro...

M: Faz falta a toda a gente e é bem verdade...é preciso é ter cabeça, responsabilidade...

E: Mas se este curso não tivesse estes 300 euros vinha na mesma ou procurava outra coisa?

M: Eu vir vinha, não é, porque...se fosse para tirar o 9º ano, não é, porque se fosse para estar aqui a tirar só este curso só disto não, não vinha. Acho que preferia andar por aí à procura de trabalho, nem que fosse para as obras, mas ao menos tinha um emprego....

E: E o grupo como está a ser?

M: O curso?

E: Sim, o curso, o grupo, os formadores...assim no geral...

M: Gosto...gosto do ensino dos professores e das professoras... só há uma coisa que eu não gosto no grupo que é a influência de uma pessoa que se calhar... falarem mal de uma pessoa sem terem, se calhar...como é que eu hei de explicar esta situação...não agem da maneira mais concreta, está a ver?

E: Então, há uma pessoa aqui que se calhar não é muito bem vinda no grupo, é isso?

M: Não, toda a gente é bem vinda, o problema não é esse... é verem uma pessoa a fazer algo mal e parece que ficam com ódio...

E: ... contra ela...

M: Sim, depois estão sempre a inflamar essa pessoa... que sou eu... estão sempre a mandar indiretas e eu não gosto....

E: Mas é por ser mais novo?

M: Não sei...

E: Você é o mais novo aqui?

M: Não, acho que sou o 3º...

E: Então mas porque é que acha que lhe fazem isso a si? Você também provoca ou...

M: Não, eu respeito as outras pessoas e nem digo nada a ninguém... não sei...

E: Então o grupo não está a ser assim muito famoso...

M: Não, eu até gosto do grupo...

E: E com os formadores? É diferente estar aqui do que estar na escola? Na escola a relação com os professores era diferente da que tem aqui com estes professores no curso?

M: Mais ou menos. Eu gosto deles e isso tudo, mas é aquela situação... às vezes não consigo entender uma coisa e tenho de me esforçar, que deveria ser sempre, mas tenho que me esforçar... mas não consigo compreender uma matéria e estou-me a esforçar por isso, começo-me a sentir um bocado mal, porque eu quero lutar mas não me explicam da maneira mais correta como eu gostava.

E: Ahh, eles não valorizam isso...

M: Pois, às vezes estamos a passar alguma coisa do quadro, matéria que eu gosto, e é um bocado complicado uma pessoa estar atenta às letras, a copiar as letras, a escrever e depois quando estamos a escrever não perceber nada, só perceber o que está ali escrito...

E: Para já vocês estão a ter só teoria ou também já estão a ter partes práticas?

M: Não, para já estamos só na teoria, para a prática ainda não chegamos a esse ponto. Já houve uma matéria de estudo aqui mais prática, mas eu não estive presente, porque faltei nesse dia...uns problemas que eu tive e tive de ir à Segurança Social e isso...

E: Ahh... Então o que é que mudava neste curso se pudesse? Se lhe dissessem assim “Ohh M. agora és tu que organizas este curso”, o que é que mudava?

M: Tentava agir de forma mais positiva...por exemplo, tentava avançar, fazer assim trabalhos, mais manuais e tudo...

E: Porque esta parte teórica não lhe agrada muito...

M: Isto aqui até é um absurdo... não é bem um absurdo, mas uma pessoa está aqui, está sempre a escrever, estão sempre a ensinar, tudo bem, está certo, mas depois começamos a ficar desconcentrados ao fim de uma hora, a turma começa a falar...

E: É o dia todo que vocês estão aqui...

M: Sim... Acho que devíamos ter um professor ou uma professora num dia e no outro dia entrar logo na prática e tentar desenvolver... ou até com brincadeiras, jogos, mas que tenham a ver com o trabalho. Por exemplo, nem que fosse construir alguma coisa assim de eletricidade...

E: Sim, já entrarem por aí...

M: Sim, ensinarem uma coisa em escrita e depois no outro dia fazerem...

E: Acha que assim era mais produtivo...

M: Sim, eu acho.

E: E você acha que quando sair deste curso vai conseguir arranjar emprego mais facilmente?

M: Pronto, vou-lhe ser sincero, aqui em Castanheira para arranjar emprego, isto aqui é muito complicado, isto aqui é tipo um buraco, nós estamos aqui no fundo de um poço e queremos uma escada e não temos. Quando eu saí daqui para ir para o Porto era trabalho a pontapé, é verdade. Eu ia a um sítio inscrevia-me, ia a outro e inscrevia-me e numa semana já tinha trabalho e depois a empresa ligava-me “Olhe, você quer vir?” e eu dizia “Olhe, eu já tenho trabalho, desculpe lá”. “Pronto, fica para uma próxima”.

E: Mas agora se fosse para o Porto com este curso, acha que para si era bom para o seu curriculum ou isto não é nada valorizado pelas pessoas?

M: Neste preciso momento ainda não aprendi o suficiente para saber de uma matéria só, ainda não aprendi muito. Mas acho que com aquilo que já aprendi neste curso ainda não conseguia fazer muita coisa.

E: Pois, mas está à espera que mude entretanto, porque este curso é de até maio, não é? Ainda tem expectativa que mude, ou não?

M: Tenho, tenho, até porque já ouço dizer que vamos começar na prática brevemente, pelos menos já me têm dito, não sei se é só...

E: Então se estes cursos não servem aqui em Castanheira para depois as pessoas arranjam emprego, para que é que servem estes cursos?

M: Muitas vezes...para que é que servem?... eu acho que muitas vezes servem para aprendermos a fazer esse trabalho...

E: Mas depois na prática...

M: Há muita gente que acho que só está aqui mesmo pelo dinheiro.

E: Pela bolsa, não é?

M: Pois, para não estarem sem fazer nada em casa se calhar mandam-nas para aqui para ganhar e para estar aqui a trabalhar.

E: Então o que é que o M. preferia? Se lhe oferecessem um emprego, o que é que você preferia, estar aqui neste curso a ganhar os 300 euros, a aprender estas coisas ou ia diretamente para o emprego?

M: Eu ia para um emprego, porque ia ter mais habilitações, por exemplo, um ordenado justo, ia ter um trabalho que se calhar o meu patrão ou a minha patroa ia gostar do meu ofício e podia um dia mais tarde, daqui a 1 ano ou 2, fazer um contrato efetivo, conforme o respeito...

E: Acha que lhe abria mais portas então arranjar trabalho do que estar aqui...

M: Sim, eu acho que sim.

E: Então porque é que acha que o Governo insiste tanto nestes cursos? Se você fosse primeiro-ministro agora, diziam-lhe “M. pega agora lá no país...”, continuava com estes cursos? Porque há muita gente que está a ser encaminhada para este tipo de cursos...

M: Eu modificava logo isto dos cursos.

E: O que é que fazia?

M: O que é que fazia? Mesmo com sinceridade?

E: Sim, claro.

M: Acho que fazia os cursos a serem as duas coisas ao mesmo tempo: a ensinar e a fazer mesmo as coisas.

E: Práticos e teóricos...

M: Todos os dias, todos os dias, e quem quisesse queria, tinha que aceitar.

E: E obrigava as pessoas a vir como o Governo tem feito ou não, deixava que as pessoas escolhessem se queriam vir ou não?

M: As pessoas que não quisessem vir acho que tinham que arranjar outros objetivos para lidarem com a sua vida...

E: Mas essas pessoas que não quisessem vir, você tirava-lhes o dinheiro, por exemplo do RSI ou não?

M: Conforme a situação. Tinha que pesquisar muito bem cada família e tinha que ver as condições que tinham para sobreviver no dia a dia. Acho que é um absurdo, principalmente nós que estamos aqui, receber 300 euritos... além de ser pouco, começámos em dezembro e recebemos uma bolsa de...eu não recebi mais porque faltei, tenho de assumir isso, mas há pessoas que necessitam mais do dinheiro e têm que pagar rendas, seguros... E o que é que vai dar 80 euros? Nada. Isso é um absurdo. Vão comer o quê, pedras? Isto não tem lógica...

E: Mas se calhar se não tivessem estado aqui nessa metade do mês de dezembro nem esses 80 euros ganhavam...

M: Pois, mas se calhar se eu não estivesse aqui, eu conseguia ter trabalho, nem que fosse sem seguro, sem nada...

E: Mas ganhava mais que os 300 euros...

M: Sim, ganhava muito mais do que isso.

E: Então porque é que agora não faz isso? O que é que o está a impedir de sair aqui de Castanheira?

M: Em primeiro lugar tenho assim um pressentimento... como eu gosto de trabalhar e sei que há trabalho a fazer certas coisas... como é que eu hei de explicar... por exemplo, mandam-me fazer umas coisas ali no ferro e eu sei como é que hei de fazer mas sou muito apressado, tento fazer as coisas rápido para mostrar que sou bom a fazer aquilo, tentar despachar o trabalho para poder fazer outras coisas, porque eu não estou ali só para ganhar dinheiro e para rir-me para o patrão.

E: E às vezes não gostam disso os patrões, é?

M: Gostam. Por acaso tive a trabalhar para umas empresas que gostaram do meu trabalho, só que queriam que eu saísse de Portugal e eu não podia, por problemas que eu tive no passado, por causa...

E: E isso está a impedi-lo agora...

M: Está a impedir-me, porque fui um bocado influenciado quando era mais jovem...

E: E agora está a pagar por isso...Mas agora quando acabar este curso tenciona voltar para o Porto?

M: Eu tencionava se tivesse um trabalhinho bom e dinheiro na minha conta, não é, se soubesse que conseguia alugar lá um quarto e isso tudo... em Brito Capelo e isso tudo...como eu uma vez ia para fazer, só que eu estava junto com uma rapariga que tinha um filho e infelizmente eu estava a trabalhar no Mar Shopping e uma vez à noite apanhei-a com outra pessoa e fiquei bué de consternado e por isso é que eu me vim embora. Mas ainda aguentei-me lá 3 meses, mas o problema é que ela aparecia lá muitas vezes, lá no shopping...e então decidi vir embora, sim.

E: Acha que vai tirar este curso até ao fim?

M: Sim, eu acho que sim, mas o problema é os horários...

E: Porquê? São muito rígidos?

M: Não. O problema é estar aqui, ir para a escola de condução, saio da escola de condução já tarde e depois vir para aqui, com os professores que ensinam e é sempre a mesma coisa... e eu estou a escrever, quero aprender, mas depois vou para casa e tenho de ler e não tenho tempo...

E: Claro... Então, quais são os seus objetivos de vida neste momento? Era tirar o 6º ano?

M: Era mesmo, tirar uma escolaridade. E gostava de entrar na faculdade, nem que tivesse 30 anos.

E: É? Ótimo, muito bem. E é possível, ainda é muito novo...

M: Eu gostava.

E: O que é que gostava de seguir?

M: O meu sonho era ser cantor.

E: Não precisava de ir para a faculdade para isso... Tinha de ir para a Escola de Artes...

M: Pois, mas o problema não era esse. Provavelmente se eu for para cantor, se me perguntarem “Então qual é a tua escolaridade?” eu vou dizer que é o 5º ano. Tem alguma lógica? Acho que não tem, acho que é uma tristeza...

E: Ficava com vergonha?

M: Eu ficava, eu ficava incomodado.

E: Então também é por isso que queria ter mais escolaridade, é isso?

M: Sim. Gostava de ser uma pessoa mais à frente e dizerem assim “Se calhar esta pessoa é boa por dentro e por fora, vamos ver”, mas pelo menos tentar desenvolver a sua vida pelo possível. Não é estar aqui, deixar andar um dia de cada vez, vamos ver...

E: Isso são bons objetivos, acho que sim, acho que tem é de andar para a frente.

M: O problema é que eu estou a pensar até ir aos Ídolos e quando eu lá chegar, já viu? “Então o que é que tu fazes?” e eu “Sou desempregado, mas ando a tirar um curso de reparações básicas”. É uma coisa bonita isso de se dizer, acho que eles iam gostar...

E: Sim, acho que devia dizer que está a investir na sua formação.

M: Sim, o problema não é esse, o problema é a minha escolaridade, vão saber que é inferior...

E: Mas aí, se calhar antes de ir aos ídolos consegue tirar o 6º ano...

M: Mmm, porque acho que isso é este ano, é provável...

E: Ahh, ok, já tem esse objetivo agora para curto prazo... Muito bem, quero agradecer-lhe a sua colaboração.

Entrevista P.

E: Ok, vamos então começar. Eu gostava só que me dissesse o seu nome, a sua idade, o seu estado civil, se tem filhos, assim no geral...

P: Exatamente, assim no geral. O meu nome é P., idade 43, o meu estado civil é solteiro, sem filhos.

E: Escolaridade?

P: É a 4ª classe, pronto.

E: Acabou quando era mais novo certo? Ou acabou agora recentemente?

P: Não, não, foi na altura dos 10, 11 anos. Depois comecei a trabalhar.

E: E para que é que foi trabalhar? O que é que já fez na sua vida?

P: Tanta coisa... Prontos é assim, como aqui é só lanifícios, não é, deixei a escola e fui trabalhar para os lanifícios. Depois tive lá até aos 23, 24 anos. Quer que diga mais depressa ou está bem assim?

E: Não, não, está ótimo. Esteve aonde? Aqui em Castanheira?

P: Sim, aqui em Castanheira. Depois a firma fechou e eu fui para o Fundo de Desemprego.

E: Teve direito ao subsídio de desemprego...

P: Sim, porque eu ainda estive lá 10, 11 anos, não é? 10, 11 anos... Depois aquilo fechou, fechou e eu fui para o Fundo de Desemprego. E a partir daí... vamos falar mais sobre o quê?

E: Não... Quanto tempo é que teve a receber o subsídio de desemprego?

P: Dos 23 aos 26 anos, na altura eram 3 anos.

E: E depois o que é que fez?

P: Depois, portanto... bem... bom... eu não sei como é que a sra. quer saber... quer saber da minha vida, quer saber só da parte do meu trabalho... porque eu tive uma vida muito complicada...

E: Não, era mais sobre a parte do trabalho e agora sobre o curso....

P: Da parte do trabalho isso quase que acaba por aí, assim, como é que eu hei de explicar, com descontos, a sério, trabalho com patrão... porque é assim, o meu pai morreu muito cedo, mas deixou-me uma serralharia... uma serralharia na altura dizia-se fazer uns biscates... e então quando saí da fábrica com 23, 24 anos, como tinha lá a serralharia, deixei a fábrica e fui assim "Bem, isto aqui não dá mais nada" e fui fazer isso, prontos, sem descontos sem nada. Tinha lá aquilo e pronto.

E: E dava-lhe para viver? Com esses biscates?

P: Dava para viver porque eu vivia sozinho com a minha mãe e a minha mãe tinha duas reformas, porque o meu pai morreu de acidente de trabalho.

E: Sei, então ela recebia a pensão de viuvez, a reforma...

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

P: Sim, viuvez, a reforma dela e a pensão do meu pai por ter morrido de acidente de trabalho. Com as 3 reformas dela e os meus biscates dava perfeitamente.

E: Pois. E gostava?

P: Gostava. Ainda hoje gosto, porque ainda hoje lá tenho, faço os meus biscates...

E: Mas ficou sempre, em termos de trabalho, assim por isso?

P: Sim, assim por isso, com esses biscates de ferro, assim por isso. Depois basicamente foi sempre isso... depois aparecia assim, mas por pouco tempo, assim outros biscates “Olha, vens trabalhar assim uma semana para mim” e eu ia, mas sempre assim nos biscates.

E: Muito bem. Então e como é que veio parar aqui a este curso? Falou-me dos biscates, que até lhe davam para viver, a sua mãe tinha as reformas...

P: Exatamente...

E: Como é que veio aqui parar a este curso?

P: Depois para este curso vim por intermédio da Santa Casa da Misericórdia. Porquê? Porque eu estou a ser assistido pela Santa Casa da Misericórdia, por isso é que há bocadinho eu lhe perguntei se queria saber mais alguma coisa sobre como é que eu cheguei aqui.

E: Ahh, ok. Então, mas é beneficiário de Rendimento Social de Inserção?

P: Sou, sou beneficiário de RSI e estou a ser assistido pela Santa Casa da Misericórdia, que é essas senhoras do apoio ao domicílio, não é, porque...porque é que estou a ser assistido quer saber?

E: Sim, sim, se quiser partilhar...

P: Eu nem me importo nada, até tenho orgulho... se isso interessa... Porque é assim, a minha mãe, vivi toda a minha vida com a minha mãe, como tinha dito, não preciso de estar sempre a dizer o mesmo, mas a minha mãe foi para um lar por causa de problemas de saúde e morreu no lar. Morreu num lar e eu fiquei sozinho. Fiquei sozinho e meti-me numa parte muito má, que foi o álcool. Fui alcoólico. Interessa?

E: Sim...

P: Fui alcoólico...e isto para dizer como é que cheguei à Santa Casa não é?

E: Sim.

P: Então, meti-me pelo álcool e estive dos 30 aos 35 talvez, 5 ou 6 anos, no álcool. Fiquei sozinho. A minha mãe morreu, eu tinha uma companheira, nunca casei mas tinha uma companheira, e ela tinha um filho que não era meu filho, mas era como se fosse meu filho, e abandonaram-me por causa do álcool. Fiquei sozinho e então, então estive à morte e não morri porque o meu vizinho lá me viu e ajudou-me. Eu estive internado muito mal, mesmo muito mal, nos Corroios... E então, há 5 anos que não bebo álcool...

E: E entretanto pediu ajuda?

P: Pedi ajuda não, as pessoas ajudaram-me, da Câmara e isso disseram “Olha que o P. está muito mal”. Estive no Hospital e as pessoas da Santa Casa, da Câmara “Olha que o P. está assim, olha que o P. está assim”. Vim do Hospital meio morto, já ninguém queria saber de mim, estava sozinho e fui apoiado, ainda hoje sou, pela Santa Casa. Sou apoiado pela Santa Casa há 5 anos.

E: Então está com o RSI há 5 anos?

P: Estou com o RSI, sim há 5 anos, porque foi desde que eu vim do Hospital.

E: Mas continua a fazer aqueles biscates ou teve de deixar?

P: Portanto, eu fazer ainda faço mas hoje muito menos...

E: Pois, já não dava para sobreviver...

P: Pois, já não dá para sobreviver nada e então ainda continuo, continuo na Santa Casa no apoio ao domicílio, continuo a ter esse apoio, e de rendimentos tenho isso que é o RSI.

E: E entretanto mandaram-no para aqui, é isso?

P: Entretanto, nisso eu estava lá na Santa Casa e a Dra. da Santa Casa e a Dra. ali do Fundo de Desemprego, ali da Casa do Povo acho que é qualquer coisa assim, chamaram-me e disseram “P., há um curso e tal e vais para lá” e pronto.

E: E o que é que você achou quando lhe disseram que ia voltar a estudar? Gostou da ideia ou nem por isso?

P: Portanto, não é gostar nem deixar de gostar, só que é aquilo que eu digo aqui aos formadores e aos professores, e é verdade, às vezes torna-se um bocadinho difícil porque é assim, eu percebo de certos assuntos mas há outras coisas que eu... 43 anos, vou fazer 44... e eu saí da escola com 9 ou 10 por isso já foi há 30 e muitos anos... e há certas coisas que a gente leva mas há outras que a gente já não percebe muito bem, e é assim...

E: Mas foi o P. que teve o poder de decidir vir para aqui ou foi obrigado a vir?

P: Eu não... prontos, como já disse, eu fui chamado para vir, só que depois a gente tem de dizer a verdade, porque se eu não viesse para aqui eu perdia tudo.

E: Pois, exatamente e teve de jogar com isso...

P: Foi o que ela me disse “Ohh P. é assim, dia 5 vai abrir um curso e você vai para lá” e eu disse-lhe “Dra., eu não vou ganhar nada com isso e não vou ganhar nada com isso porquê, porque eu vivo a 6 Kms daqui, provavelmente vou ter de vir de carro, 6 para aqui 6 para lá, 24 Kms no mínimo que vou ter que fazer e portanto se eu estou a ganhar 189 euros, quase 190 que é do RSI...” “Sim, mas você vai ganhar 300”. Pronto, resumindo, isto não vai dar nada, mas a gente sabe que é assim, se aceitar aceita se não aceita... é como se diz, mais vale um pássaro na mão que dois a voar... ou aceitas ou ficas sem nada...

E: E agora está aqui há quase um mês, começou a 20 e quê, 21 de dezembro, não foi, estamos a 19 de janeiro, é quase um mês... e o que é que está a achar?

P: Para dizer a verdade estou a gostar.

E: Está? De que é que está a gostar mais?

P: Prontos, se uma pessoa tiver assim nas obras, pronto...

E: Até agora é tudo teórico, para já...

P: Sim, sim, mas há coisas que eu até aprendi e gosto de chegar lá fora aos meus amigos e dizer “Eh pá, aprendi isto e não sabia”.

E: E eles não brincam consigo por ter voltado a estudar?

P: Não. Não sei se está a ver mas eu sempre trabalhei com ferro e aqui há o ferro, mas também aquela parte que eu gosto, dos tubos, a parte dos esgotos... está tudo relacionado e eu gosto...

E: Então está a aprender coisas novas...

P: Estou a aprender a parte da eletricidade, a parte das tubagens, coisas que eu gosto...

E: E a parte de ter de sair de casa e começar a ter de conhecer novas pessoas está a ser importante ou não? Ou nem por isso, não é por aí?

P: Prontos, eu ainda ontem, que engraçado, ainda ontem tive essa conversa com a professora, a Dra. que aqui vem que é a professora C. e tivemos o intervalo todo da tarde a falar de quase tudo aquilo que estamos aqui a falar e então eu fui sincero com ela: é assim eu estou a gostar e ela disse-me “Ohh P. você não devia ser assim”. Assim como? Eu passo a explicar: desde sempre que eu sou muito fechado e pronto... olhe, aquilo que estou a dizer para si disse ontem tal e qual à dra. C.... sou uma pessoa fechada e é assim, desde que perdi a minha mãe e que tive essa companheira que não foi muito tempo, só estávamos sempre os dois, eu e a minha mãe, e eu fiquei sozinho, fiquei sozinho e então eu passo a vida assim... isto ajuda, mas eu... saio daqui e vou logo para casa, tenho lá um cãozito..eh pá e vou para casa e faço qualquer coisa, esses biscatezitos, vou lá para a oficinazita, e sou uma pessoa muito, muito fechada...

E: Então não acha que vai sair daqui com novos amigos?

P: Bem, eu gosto de aqui estar, só que... vamos lá ver...eh pá... talvez seja estupidez minha, mas eu sou assim.

E: Mas o grupo é bom?

P: O grupo é bom, eu gosto de conviver e até parece aquilo que ontem disse dra. C., tal e qual, “Ohh P., você precisa de espairer mais, falar mais e conversar mais”, mas foi muito ano assim, foi muito tempo assim...

E: E também ainda só cá está há 1 mesinho...

P: Há 1 mês e... eu às vezes estou em casa, pode parecer uma estupidez, mas às vezes vou até à Oficina e sozinho estou... é engraçado mas eu falo, sozinho... e porquê, porque é onde eu me sinto bem.

E: Não é aqui, é lá...

P: É onde eu me sinto bem, é o meu mundo a oficina, é onde eu faço os meus biscates, é o meu mundo...

E: Mas é interessante porque também está a falar, por exemplo, dessa formadora, a dra. C., e a relação que se cria aqui com os formadores também deve ser uma coisa importante neste cursos...

P: É, e eu gosto, eu acho importante...

E: Não é como a que tínhamos com os professores quando andávamos na escola, pois não?

P: Não, é diferente, é diferente. A gente, pronto, também tem de ter uma capacidadezinha, porque a gente também não somos estúpidos nem bichos para ficarmos fechados em casa, eu não quero dizer isso. Eu quero dizer, é aquilo que estamos aqui a conversar, eu compreendo isso, que é importante conversar, mas, oh pá, compreendam também um bocadinho, se calhar... é que foi muito tempo

assim, muito tempo assim...tive uma vida que não me ajudou muito, eu perdi muita coisa, que chegou a um certo ponto que eu fechei... oh pá, perdi mãe, perdi pai, perdi mulher, não era mulher mas era como se fosse, perdi filho...

E: Sentir que perdeu tudo e depois aprendeu a viver nesse mundo sozinho...

P: Acho que me compreendeu sra. dra... Eu não estou a dizer que estou mal, mas talvez fosse o trajeto da minha vida pra'í há 20, 15 anos para cá... porque eu tinha isto, tinha a convivência, eu tinha muito dinheiro e o mal do álcool foi eu ter tudo. Como já tinha dito a minha mãe tinha as reformas e eram quase 500 contos por mês...

E: Pois, vivia bem...

P: Eu cheguei a um certo ponto que a fortuna fez-me mal, está a perceber, e eram grupos que não interessavam, mas eu na altura não me sentia bem sozinho. Eu tive esses grupos, eu tive essa coisa, só que foi muita coisa que eu fiz mal e de há um tempo para cá sinto-me bem pá, não sei, sinto-me bem...tanta coisa, tanta coisa e depois essa coisa de perder, perder, perder...

E: E agora tinha arranjado o seu “mundinho” e estava lá bem...

P: Exatamente.

E: E de repente tiram-no do seu mundo e metem-no aqui...

P: Exatamente. Eh pá pronto, foi muita coisa difícil, 5 anos que eu deixei esse mundo... porque eu fui feliz e fui triste, está a ver? Fui feliz na coisa de chegar e poder. Eu não arranjava um carro, estava o carro avariado e eu ia buscar outro carro, ia à oficina buscar outro carro pá...é difícil de entender porque é essas coisas que eu hoje vejo que... eu tinha tudo pá...

E: E como é que sente sabendo que teve de recorrer a uma ajuda como o RSI? O que é que isso o fez sentir? Alguém que esteve habituado a ter tanta coisa...

P: As mulheres, as senhoras da Santa Casa que vão lá a casa ao apoio domiciliário, elas perguntam-me muitas vezes isso e uma vez ou duas eu respondi... não quero começar a chorar...

E: Nem eu o quero fazer chorar...

P: É fácil, sou feliz, sou, sou feliz.

E: Também não era o dinheiro que lhe trazia a felicidade se calhar...

P: Não era o dinheiro, ui, do que eu hoje sinto falta não é do dinheiro, é da minha mãe, da relação com a minha mãe. Portanto, eu hoje falo comigo próprio e falo com essas senhoras que vão lá a casa e digo assim “Tirando a minha mãe, eu hoje acho que sou mais feliz”. Sou.

E: Mesmo com menos dinheiro...

P: É isso, é engraçado, é engraçado. Eu às vezes fico a pensar que Deus foi tão bom para mim...

E: Deu-lhe uma 2ª oportunidade...

P: E se formos a ver, esta vida, se formos aproveitar...porque a gente sofre, isto está mau para todos, a gente sabe que isto está péssimo, mas eu estou feliz pá. Sou feliz assim, sou feliz... e antigamente, antigamente com a minha mãe eu achava que era feliz porque era só esbanjar, pega lá 20, pega lá 30...

E: Então, tentando olhar isto por um lado positivo, apesar de ter vindo fazer alguma coisa na sua vida, este curso, o que é que acha que vai tirar de melhor daqui? São as aprendizagens, é a relação, é alguma coisa que vai poder aproveitar para os biscates, é conseguir arranjar emprego depois disto, o que é que acha?

P: Sim, era uma coisa que eu lhe ia dizer agora, uma coisa que eu vou tirar daqui, claro a gente aprende sempre mais qualquer coisinha, mas relativamente ao emprego, era como dizia um professor, ninguém espera sair daqui um profissional, é mentira isso, mas a gente vai sair daqui com mais qualquer coisinha. Eu também gosto de chegar lá fora e dizer “Eh pá eu também sei isto”. Até para um possível patrão ou isso, a gente pode ir para trabalhar, mas se não souber mesmo nada, nada, nada acho que isto sempre é uma luzinha.

E: Mas acha que lhe vai abrir portas?

P: Eu acho que sim, eu penso que sim, era o que estava a acabar de dizer à sra. dra., penso que saímos daqui com qualquer coisinha, não é como técnico ou profissional, isso é mentira, mas ao menos já sei, já tenho uma luz disto, uma luz daquilo, acho que isso ajuda...

E: E acha importante... Se agora o sr. P. fosse Primeiro-Ministro (risos), relativamente só a esta parte da formação de adultos, o Governo tem mandado muita gente para estes cursos, muitos adultos... Você continuava com isto, acha que é uma medida importante obrigar, entre outras, as pessoas a virem para aqui, fazia a mesma coisa ou adotava medidas diferentes?

P: Eu, eu, eu... eu optava por... como vou explicar... porque é assim, a dra. não me vai levar a mal mas eu vou ser sincero. Há muitas pessoas aqui, ainda há bocado falamos, a parte da matemática, há muitas pessoas aqui que... eu disse para a prof. de matemática no outro dia e ela até me disse que eu até podia ter razão... Ela pôs no quadro umas coisas para calcular a distância e depois a professora vai assim “Agora vocês vão fazer isso porque eu dei isto no 12º ano”. Eh pá, vamos lá a ver... eu respondi depois (depois eu respondo à sua pergunta mas é só para contextualizar), depois eu respondi assim, e é verdade, “Há aqui pessoas que têm a 4ª classe e a sra. professora quer que a gente faça isso, que deu isso no 12º?” Oh pá... e isto por causa da pergunta da sra. dra., se eu fosse não sei quê, se eu mandasse era assim: tirava de casa alguém, é verdade, não se pode estar em casa toda a vida, sobretudo os novos, sim senhora, têm de fazer alguma coisa, mas se fosse eu que mandasse acho que não era isto. Por exemplo, aqui na nossa zona, um exemplo tão fácil, houve aí tanto incêndio que queimou, não digo milhares, mas centenas de hectares... então vamos pegar nestas pessoas, em grande parte delas, fazem as x horas na mesma, como estamos aqui a fazer, não fazem muito, fazem pouco, vamos deitá-las lá...

E: Trabalho comunitário...

P: Comunitário... então se recebe esse dinheirinho... porque há muita gente aqui... e isto é um exemplo na nossa zona, porque há tanta gente aqui, só aqui somos 11 e vamos pegar nestas pessoas e nestas 6 horas... isto é um dos exemplos...

E: E acha que isso, aqui em Castanheira, era mais importante do que ter aqui as pessoas nesta formação?

P: Eu acho que sim, era mais importante e era uma coisa mais útil, eu acho que sim, aqui para a nossa zona era. Se puséssemos aqui, não digo que seja preciso mais, apesar que se conseguia arranjar mais, 11, que fossem 20 pessoas até, era útil para o país, porque o que se queimou aqui neste verão, milhares e milhares... porque eu conheço muito bem a serra, e ardeu tudo, esses pinheiros todos que valiam, em escala, se valiam faz de conta 5 euros, hoje valem 1, porque ardeu...

E: E perdeu-se dinheiro também com isso...

P: Então não é? Veja bem, eram 20 pessoas que num abrir e fechar de olhos limpavam tudo.

E: O sr. P. ficava mais satisfeito se o mandassem para esse tipo de coisas?

P: Gostava, gostava, então não gostava? E acho que estava a contribuir mais do que estar aqui.

E: Mas acha que isso era válido para todo o país ou há regiões que faz mais sentido as pessoas voltarem a estudar em vez de fazerem o tal trabalho útil? Porque as leis têm de ser para todos, normalmente...

P: Olhe, eu digo-lhe assim: nem todos a estudar nem todos naquilo que eu estou a dizer. Adaptava... não quer dizer que fosse meter todos naquilo que eu estou a dizer, mas também nem 8 nem 80. Vamos ver o que é que faz mais falta: aqui nesta zona faz mais falta meter 20 pessoas a estudar ou 20 pessoas a cuidar disto, porque isto é património, qualquer dia ficamos sem nada. Mas íamos ver se havia pessoas que preferiam andar aqui no curso... Mas eu acredito que há aqui muita gente neste curso e noutros cursos que antes preferiam lá estar e é uma coisa que para mim acho que é útil.

E: E acha que se não obrigassem as pessoas a vir para os cursos havia tantos adultos a voltarem a estudar?

P: Não, não, a gente tem de dizer a verdade.

E: Então é mesmo por ser obrigatório?

P: Dra., dra., eu tenho de dizer a verdade...

E: E isto é para ser sincero...

P: Se chegar ali àquela mesa e perguntar “Quem é que está aqui por gosto, quem é que está aqui sem ser obrigado?...”

E: Quase ninguém...

P: Toda a gente está porque a dra. C. disse “Querem querem, não querem cortam-vos o rendimento”. Se disséssemos “Podes ficar aqui ou ir para casa ganhar o mesmo”...

E: Muita gente ia...

P: Muita gente não, toda a gente, porque é mesmo assim.

E: Muito bem sr. P., queria agradecer-lhe a sua colaboração.

Transcrição entrevistas Figueiró dos Vinhos
2ª fase – 4 de abril de 2012

Entrevista F.

E: Olá F., está tudo bem?

F: Está, mas estou com muitas dores de cabeça hoje.

E: Isso é que é pior, deve ser deste tempo de trovão...

F: Deve ser...

E: Então F, quase 3 meses depois...

F: Cá estamos nós na mesma...

E: E está quase cá toda a gente pelo que eu percebi...

F: Só falta uma, coitada...

E: Mas então, passaram quase 3 meses e que tal a formação?

F: Está a chegar ao fim...

E: E isso é bom ou mau?

F: É bom, é bom por um lado, mas é mau por outro. É bom porque eu tenho de ir meter as minhas batatas e as couves, mas é mau porque depois a gente vai ficar sozinha em casa. Não vou ter mais as colegas para continuar a “bater peixe”...

E: Mas continuam a dar-se bem?

F: Sim, eu gosto de grupo.

E: Então e as aprendizagens? Eu lembro-me que quando estive aqui da outra vez vocês estavam a iniciar...

F: Não é bem aprender, porque eu já trabalhava em hotelaria desde os meus 14 anos, já trabalhei muito em hotelaria. Este curso para mim até, prontos, não é assim uma novidade, mas há coisas que a gente consegue reviver. “Olha já não me lembrava do nome desta máquina; olha, também já não me lembrava daquela...”, as pequeninas coisas...

E: E mesmo em termos de produtos que não pode misturar...

F: Ohh, isso já eu sabia, porque já trabalhei em hotéis e assim...

E: Pois... Mas eu desta vez imprimi as vossas disciplinas porque achei engraçado perceber que disciplinas é que vocês tinham e percebi que estas disciplinas tipo portefólio, motivação, igualdade de oportunidades, cidadania, projeto de vida... não têm nada a ver com as outras...

F: Pois não, são umas aulas inúteis. Olhe, quer que eu diga a verdade? Não mereço castigo? Esta de portefólio podia nunca ter aparecido, só veio cá não sei para quê e não prestou para nada, foi um tempo e dinheiro mesmo inútil que lhe pagaram. Aqui a de motivação gostei muito da professora, gosto porque ela motiva-nos muito e já me aconteceu aqui comigo até um dia que eu estava mais foleira porque tinha os meus meninos doentes e ela motivou-me imenso, que eu cheguei ao final da aula e disse “Vou diferente daquilo que entrei”. Levantou-me muito a auto estima, estive ali a falar

comigo, deu-me conselhos, pronto, conselhos no bom sentido da palavra, assim umas luzes sobre como é que eu havia de ser...gostei imenso, porque vi que ela realmente preocupou-se. Mesmo com a F. (referindo-se à formanda com cancro que teve de desistir do curso) ela apoiou-a muito e adaptou a matéria, por exemplo uma vez que ela fez aqui uma pergunta, fez não, pôs no teste, sobre o que é que íamos estar a fazer daqui a 5 anos e a F. desatou aqui num choro porque a gente sabe lá se vai cá estar daqui a 5 anos, porque ela tem cancro...e ela automaticamente anulou aquele teste e adiámos aquele teste para quando ela cá não estivesse.

E: E isso foi importante?

F: Foi, foi muito importante, porque ela também deu muito apoio à F., muito consolo, sempre à volta dela, aflita, viu-se mesmo a preocupação na cara da professora, porque tocou num ponto mesmo sensível para a F.

E: Mas esta foi uma disciplina importante para vocês se conhecerem a vocês mesmas, aprendeu alguma coisa sobre si que ainda não sabia?

F: Eu gostei muito e aprendi...aprendi por exemplo que devia tomar mais xanax porque sou muito nervosa (risos)...não, agora falando a sério, aprendi que tenho de ter mais calma comigo, porque percebi que sou uma tempestade num copo de água e fervo em muito pouca água e então aprendi a ter assim um bocado de mais controlo comigo, assim a ver um bocadinho melhor as pessoas, se bem que eu já o fazia mas não era tão à sério... a entender melhor o ponto de vista do outro lado e gosto muito desta professora, vai-me deixar pena esta professora, por acaso vai...

E: E é um módulo grande, de 78 horas...maior só mesmo o estágio... Então e igualdade de oportunidades, cidadania...

F: Olhe, portefólio, igualdade de oportunidades, cidadania e projeto de vida é tudo para o lixo, não fazia falta, nada, absolutamente nada.

E: E estas aqui mais práticas foram poucas?

F: Eu acho que poucas poucas foram francês e inglês, achei muito pouquinho, muito pouquinho... Por exemplo nós temos aqui esta professora que vem amanhã, a C., acho que ela podia ter menos aulas dela, não tenho nada contra ela, mas menos, porque ela já nem tem matéria suficiente para nos dar este tempo todo, ela tem 50 e tal horas para a frente e ela já nem tem matéria e é aquelas coisas básicas sobre como é que se limpa o pó, como é que se faz uma cama de hotel, aquelas coisas assim... Acho que devia ter tido menos horas ela e mais o inglês e o francês, porque para trabalhar num hotel as línguas são essenciais. Antigamente não eram porque a gente dava assim um jeitito e passava, mas agora não.

E: Mas para quem não tem a experiência que a F. tem isto foi um curso curto?

F: Muito, mesmo para mim.

E: O ideal era ser quanto tempo?

F: Mais uns mesinhos, um aninho de curso...

E: E do estágio, está com algum receio?

F: Não, ninguém me vai bater que eu saiba (risos). Não, sabe, como eu já trabalhei na escola em Gondomar para mim...

E: Mas para quem não tem experiência, acha que vão preparadas?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

F: Não, para quem não tiver não vai, não vai porque a gente fala aqui uma coisa mas a prática é uma coisa completamente diferente. Eu já disse à professora C. que isto na teórica é uma coisa, na prática é uma coisa bem diferente, não tem nada a ver.

E: Então porque é que acha que eles fazem os cursos desta maneira, com estas disciplinas que você acha que não têm nada a ver e com...

F: Porque se calhar o governo nunca se meteu nisto, porque se calhar se tivesse andado num curso ele se calhar sabia o que é que realmente era útil para as pessoas.

E: Que é essa parte mais técnica e prática...

F: Exato. Por exemplo, há aqui aulas que se nos arranjassem, não conseguem não é, mas se conseguissem arranjar-nos um estágio, por exemplo num dia íamos arrumar um quarto num hotel e para a semana íamos a um quarto de outro hotel para saber fazer as comparações entre um e outro, eu acho que isso ia ser muito bom para toda a gente.

E: Por isso valoriza muito mais a prática do que estarem aqui sem conhecerem...

F: Sim, sem dúvida, sem dúvida.

E: E com os formadores sentiu alguma diferença entre eles?

F: Não. Quando tiver que falar falo, quando tiver de estar calada estou...

E: Pois, mas pelo que disse eles tiveram em conta as vossas experiências de vida, o que se estava a passar...

F: Sim, sim, tiveram. Esta professora de motivação...gosto muito dela, não discriminando ninguém... As colegas não gostam muito porque ela dá muitos exemplos da vida dela, mas eu gosto dos exemplos de vida, gosto muito e vai-me deixar saudades, vou sentir a falta dela.

E: Pois. Mas esta turma, pelo que eu estive a ver, tem pessoas com idades e escolaridades muito diferentes. Como é que os formadores conseguem entender-se?

F: (risos) Coitados, a aturar-nos, somos uma carrada de chatas... Por exemplo o professor de francês, francês e inglês que é o que dá mais confusão, o inglês já acabou, mas por acaso os professores souberam distinguir entre uns e outros e então como viram que uns tinham a 4ª classe, outros têm o 9º, outros têm o 12º, que é que eles fizeram, pegaram naquela parte base para todos e quem soubesse sabia e quem não soubesse aprendeu, foi tudo igual.

E: Claro, mas acha que era mais importante as turmas serem com escolaridade mais parecidas?

F: Não, acho que não, isso era discriminação, porque quem tem menos escolaridade tem direito a viver como a gente.

E: Não, eu dizia haver formação para toda a gente mas haver turmas só com pessoas com a 4ª classe, outras com o 6º...

F: Não, não, eu aqui não senti nenhuma dificuldade nem diferença, nós estamos todas por igualdade.

E: E acha importante que este tipo de curso desse escolaridade?

F: Sim, havia de dar alguma escolaridade, por acaso havia de dar, acho que devia, mas não dão...temos pena... dão-nos o estágio e já é bem bom (risos).

E: Sente que sai daqui mais preparada para arranjar emprego, com este curso?

F: Não, aqui não há empregos em Figueiró. Temos de ser realistas, não é ser pessimista, é ser realista...

E: Então isto serve para quê?

F: Bem, isto serve para a gente ganhar uma prática que no futuro a gente não sabe. A gente pode, mas e chegar ali fora e estar uma senhora a pedir alguém para limpar, mas aqui em Figueiró não estou a ver trabalhos...

E: E para a vida do dia a dia isto é útil?

F: Isto em nossa casa já estou como dizia o outro, se não arrumar agora arrumo logo, isto é assim mesmo, se não fica mais direito fica mais torto, agora com os patrões é diferente, temos de ter muita responsabilidade, e eu que o diga, ter tudo muito bem organizadinho, que eu sei bem como é que essas coisas funcionam, muitas atenções, muitos cuidados, quem está em hotéis pelo menos, muitos cuidados, aquelas coisas que são importantes mesmo como a cama bem-feita, o cinzeiro limpo dentro de um quarto, as janelas sem estarem sujas do lado de lá, não é como estas janelas aqui que até nos tiram as vistas... há dias andamos nós aqui a limpar a sala, não vem ninguém limpamos nós.

E: Mas acha que estas formações, não sei se sabe como estas formações se chamam, “Formação para a Inclusão”, que se destinam a adultos, a pessoas que estão a receber subsídio de desemprego ou outros subsídios...

F: ...mas eu não estou a receber nada...

E: ...eu sei, mas está desempregada... E chama-se então “Formação para a Inclusão”. Você acha que vocês são excluídos?

F: Não.

E: Então porque é que acha que se chama assim?

F: Não sei, foi o nome que lhe deram.

E: Acha que isto contribui para vocês ficarem mais incluídos?

F: Eu acho que contribui para a gente aprender um pouquinho mais, para ficarmos mais preparados para futuros empregos que possa haver, mas não acho que tenha assim um valor muito...não, não...que aprende é verdade, mas não vejo nada para a inclusão. Não vejo o Governo a abrir casa nenhuma para a gente ir trabalhar, vejo é a fechar tudo aí fora infelizmente...

E: Então não recomendaria este tipo de cursos aos seus amigos?

F: Recomendar recomendava, porque é uma coisa boa, prontos, porque quem nunca viveu desse tipo de trabalho nas pensões e hotéis é bom porque fica mais dentro do ambiente e quem já lá viveu como eu também é bom porque não me esqueço com tanta facilidade, a gente lembra-se que a máquina tem aquele nome, que há um produto que é mais próprio para aquele material...

E: Pois... Quando veio para aqui o que é que esperava deste curso, era diferente daquilo que acha agora?

F: Era, porque eu nunca tinha andado em nenhum. Vim para cá “às cegas”, porque nunca tinha andado em curso algum, é o meu 1º curso.

E: Então quando lhe disseram o que é que você pensou?

F: “Olha vou, estou em casa sozinha por isso vou, aproveito”. Por acaso foi, esta é que é a verdade. Quando me disseram, por acaso foi uma senhora que eu conheço da intervenção precoce, ela ligou-me e disse “F. você quer ir?” e eu disse “Vou sra. dra., então não vou porquê, sempre estou em casa sozinha e estou...”. Mas nem sabia que vinha a ganhar nem nada... quando ela me disse que eu ia ganhar eu disse “Olha que porreiro, ainda bem” e vim.

E: E agora sente que foi importante?

F: Sim, para aprender uma coisa ou outra, às vezes comento aqui “Olha, já vi isto a acontecer numa pensão, e isto e aquilo, no hotel aqui e acolá e aconteceu desta forma ou daquela...”...

E: E está com vontade de continuar com mais formações?

F: Estou, se vierem mais que venham elas. Para quem está em casa sozinha em casa das 9h da manhã às 6h30 da tarde é muito complicado, numa aldeia, vou à janela e vejo hortas, vou à janela de trás, hortas, vou para a ala direita e hortas, vou para a esquerda e hortas, hortas, hortas, oh pá, estou aqui isolada no meio das hortas, tantas hortas, durante todo o dia só vejo couves...

E: Então vai procurar mais cursos...

F: Se houver eu vou, tenha possibilidade e eu vou, nem que não vá ganhar, não interessa, mas eu vou.

E: Vai porque acha que isto a mudou de alguma forma, mudou a sua vida de alguma forma...

F: Exato, ao menos faz-me conviver com as pessoas, convivo, aprendo, porque a gente aprende sempre alguma coisa, pode ser pouco mas sempre aprende e convivo com as pessoas, pelo menos faço uma relação no dia a dia, “bater peixe” como a gente costuma dizer aqui.

E: E sai daqui uma F. diferente por aquilo que estava a dizer...

F: Saio uma maluca (risos).

E: Acha que a maior parte das pessoas que vem assim para este tipo de cursos considera, tal como a F. está a dizer, que isto é bom, que isto é um direito que as pessoas devem ter ou consideram que isto é um dever?

F: Eu acho que devem considerar que isto é uma coisa boa para o dia a dia da pessoa, eu acho que sim, que haveria de ser um direito.

E: Então e porque é que só mandam desempregados e pessoas com subsídios?

F: Porque quem está empregado não precisa, já tem trabalho, se tem trabalho seguro que o segure mesmo, porque está tudo muito mau, quem me dera ter um para o segurar bem. Agora quem não está acho muito bem que venha para os cursos, acho muito bem.

E: A F. lembra-se que eu da outra vez tinha perguntado que se mandasse o que é que mudava...

F: (risos) Não me pergunte...

E: Vou perguntar outra vez: o que é que mudava?

F: Tudo. Para já cortava as pernas aos ricos para dar já aos pobres.

E: E a quem estivesse desempregado ou a receber subsídios como vocês nestes cursos?

F: Olhe, em vez de mandar como o outro o nosso pessoal para fora trabalhar, em vez de investir lá fora dinheiro, investia cá em Portugal, ou seja, abria fábricas, postos de trabalho, e é claro que ia dar prioridade a quem tivesse mais crianças, casais com 4, 5 filhos pequeninhos, todos coitadinhos a morrer de fome, claro que dava prioridade a essas pessoas.

E: E na formação, o que é que mudava?

F: Olhe, se calhar punha umas regras aqui dentro, por exemplo, computadores cá dentro só mesmo esses que estão aí e sem internet porque tendo internet... computadores, telemóveis, falar alto, às vezes a professora quer falar e, coitada, não consegue, parece um passarinho assustado porque a gente consegue falar mais alto...se calhar punha aqui assim umas regrinhas...

E: Regras que havia quando nós éramos mais novos...

F: Sim, o respeito, nós estamos aqui mas há uma pessoa superior ali.

E: E sente falta disso?

F: Sinto.

E: Acha que a formação iria ser diferente assim? Porque há muita gente que gosta da formação por ser assim, por não haver...

F: Mas eu não, não, gostava mais que se a professora tivesse de dar uma matéria a gente estava calada para ouvir, porque se eu ouço melhor há uma colega que pode ouvir pior e se ela ouve pior está a perder matéria, não há duvidas...e aquelas que têm o 12º sabem mais do que aquelas que têm a 4ª classe...

E: Então gostava que a formação fosse mais rígida, com mais regras...

F: Rígida não, mas respeitar, respeitar.

E: Como é que era quando andava na escola?

F: Ahh, dedinho no ar ali uma horinha e vamos lá a ver, quando a professora perguntar a gente responde.

E: E aquilo que ensinavam lá era muito diferente do que ensinam aqui?

F: Ahh, muito diferente... No meu tempo de criança, não é, ensinava-se tudo muito diferente. Olhe, primeiro não havia cá calculadoras nem computadores, nada disso (risos), era caneta, qual caneta, era um bocadinho de um lápis um bocadinho de lápis e um bocadinho de papel e tínhamos de poupar bem aquele papel, mas ao princípio até era as lousas, quando eu entrei para a escola eram as lousas, agora aqui já ninguém sabe o que é lousas. Aqui há mais tecnologia, mais papéis, mas há menos educação e menos ensino.

E: E é disso que sente falta?

F: É.

E: Então se mudasse os cursos...

F: ...voltava um bocadinho aos tempos em que havia respeito pela professora...

E: Mas na mesma com aquela abertura que me falou ter com a professora C....

F: Sim, sim, sem dúvida, mas punha aquela regra do respeito dentro da sala de aula, não é para falar sobre a novela, sobre o tempo, sobre o telejornal, falar do futebol, de religiões, de política... há tempo lá fora...

E: Então as pessoas levam daqui mais o quê? Acha que é esta questão de ter feito novas amizades, de ter saído de casa ou leva mesmo armas para o mundo do emprego?

F: Eu não sei, as minhas armas eu já as cá tenho, não é, porque este curso para mim não tem assim grandes novidades, mas prontos, para mim é importante porque sempre se aprende, porque o mundo está sempre a avançar e é bom a gente seguir com ele senão ficamos uns “entronhados”.

E: Então e quando acabar o curso, estava a dizer que era importante estar aqui porque levanta-se, não vê só hortas, vem para aqui... Quando acabar o curso o que é que vai fazer, vai mudar alguma coisa na sua vida?

F: Vou cair ao charco outra vez...vou mas é chatear outra vez a P. (referindo-se à entidade formativa) para ver se há mais cursos...

E: Porque senão se calhar a sua vida vai voltar...

F: Vai voltar ao antigo vai...

E: Porque esta formação é só estes 5 meses...

F...E depois terminou, só se vier mais alguma, Deus queira que sim que venha mais algum e que a gente arranque para eles também.

E: Mesmo que não seja pago?

F: Mesmo que não seja pago, prontos, para mim era. Antes prefiro estar o dia todo a aturá-las do que estar todo o dia a olhar para o gato, antes quero...

E: Bem F., eu desejo que o estágio lhe corra bem e lhe possa abrir muitas portas. Obrigada pela sua colaboração.

Entrevista C.

E: Olá novamente C. Quase 3 meses depois encontramos-nos aqui... Como é que está a correr o curso, desde que falamos em janeiro até agora o que é que tem sentido, continua a gostar?

C: Sim, continuo a gostar, acho que continuamos um grupo unido, acho que continua tudo igual...

E: E a formação está a ir ao encontro das suas expectativas ou gostava que fosse alguma coisa diferente?

C: Gostava até que tivesse mais tempo, até para a gente alargar os nossos conhecimentos.

E: Acha que foi pouco tempo, ou que está a ser pouco tempo?

C: Acho que sim, está a ser pouco tempo.

E: Mas cada módulo está a ser pouco tempo ou é pouco tempo estes 5 meses?

C: Não, no global, nestes 5 meses no geral.

E: Para si o ideal seria ser quanto tempo?

C: Se calhar mais uns 5 meses porque é muita formação e parecendo que não às vezes temos de dar a matéria a correr e não dá para apanhar logo tudo de uma vez e acho que os conhecimentos que se calhar nós precisávamos para o dia a dia esse tempo era o ideal.

E: Pois... E agora que vai estagiar está com algum receio?

C: Um bocadito. Os primeiros dias vão ser assim um bocadito...

E: Qual é o seu principal receio?

C: Chegar lá e falhar, porque nós vamos estagiar para...porque nós conhecemos as casas, não é, só que cada casa tem a sua maneira de funcionar, mas espero conseguir.

E: E acha que aqui está a aprender o suficiente para depois ir para lá e fazer um bom trabalho?

C: Essa questão acho que devia ser só colocada no fim do estágio (risos).

E: Exatamente... Então, mas quase 5 meses depois, não é, porque o estágio vai começar dia 20 e depois termina a meio de maio, não chega bem a um mês, que boas recordações vai guardar daqui?

C: Muitas, muitas, muitas... Além dos professores, para além das colegas e vai dar muitas saudades, porque fizemos uma relação de amizade muito forte e quando chegar ao fim vai ser complicado...

E: Vão ficar emocionadas, não é? Mas acha que vão manter o contacto ou acha que as coisas vão-se perdendo com o tempo?

C: É assim, com a maior parte acho que sim, mas há sempre aquelas colegas que são mais tímidas, mas sim continuaremos o contacto, pelo menos da minha parte.

E: Claro... Sabe que eu desta vez imprimi as vossas disciplinas, e são muitas não é, e estive a ver que vocês têm disciplinas muito diferentes, porque têm por exemplo Portefólio de Vida,

Motivação, Cidadania, Igualdade de Oportunidades e Projeto de vida e depois têm estas que são mais técnicas, não é? Sente diferenças entre estas disciplinas?

C: Sinto, sinto, porque das práticas, que é por acaso o que estamos a ter agora, a matéria mete-me um bocado de confusão porque mete feridas, acidentes de trabalho e mete assim um bocadinho... mas nós temos de saber que isto de um momento para o outro pode acontecer...

E: Claro... Mas estas disciplinas, as primeiras que falei, que se calhar vos obrigam a expor mais um bocadinho, a pensar um bocado mais na vossa vida, são disciplinas em que vocês se conseguem conhecer melhor e conseguem ter melhor relação com os formadores ou acha que é tido igual?

C: É assim, por exemplo em Motivação e Autodeterminação até no fez conhecer um bocadinho melhor do que aquilo que pensávamos, tínhamos uma ideia nossa, prontos, como é que eu hei de explicar, de nós próprios, mas depois com a matéria e isso e com coisas que a professora nos foi explicando e exercícios que nos foi dando viemos a conhecer-nos um bocadito melhor e fomos buscar defeitos que pensávamos que não os tínhamos (risos).

E: E o que é que conheceu de si que não conhecia antes de vir para aqui?

C: Ser assim um bocado explosiva, assim um bocado...pensava que não era assim tanto mas afinal sou e é um grande defeito que eu vou tentar minimizar...

E: Pois... Mas acha bom este tipo de cursos ter assim este tipo de disciplinas que vos obriga a pensar mais em vocês e disciplinas mais práticas ou devia ser tudo prático, o que é que acha?

C: Não, acho que está bom assim, porque nós até para o nosso dia a dia, não aqui dentro da sala mas mesmo lá fora com pessoas que nós às vezes nos cruzamos assim uma vez, pronto, assim por acaso e acho que nos faz conhecer um bocadito melhor, porque, prontos, como é que eu hei de explicar, às vezes faltam-me as palavras...

E: No seu dia a dia, quando sair daqui, acha que o facto de se conhecer melhor vai ajudar a sua relação com as outras pessoas...

C: Sim, sim, porque eu também tenho aquela coisa de explodir mas também sou assim um bocadito de fechar-me e às vezes, pronto, até encontro colegas anteriores, e penso “Vou mas é passar ali no meu canto” e isso faz-nos mal, porque a nossa autoestima está a ir abaixo, não é bom para nós...

E: E sai daqui uma pessoa diferente?

C: Ahh saio, completamente. Mudou a convivência, talvez, a convivência e conhecendo pessoas novas também nos faz alertar para o dia a dia. Eu volto a referir novamente o caso da F. (colega que teve cancro e desistiu da formação), porque às vezes a nós acontece-nos aquilo e aquilo e nós “Xii, aconteceu-me isto e estou mesmo no fundo” e se formos a ver há pessoas que estão pior que nós e nós vamos buscar forças a elas. Por acaso a F. foi um exemplo...

E: porque vocês aqui conseguem partilhar essas experiências, não é, e apoiar-se umas às outras...

C: Sim, sim...

E: Acha que sai daqui, porque estava-me a falar do dia a dia, e já da outra vez a C. e outras pessoas que vieram falar comigo, falaram muito da importância que estes cursos têm no vosso dia a dia, quando saírem daqui, para as rotinas, mesmo isto de auxiliar de limpeza em casa poderem

aplicar... Acha que sai daqui com mais conhecimentos para o seu dia a dia ou com conhecimentos para ser uma verdadeira auxiliar de limpeza?

C: É assim, não vou já entrar nessa parte de auxiliar de limpeza, porque como eu já referi é pouco tempo, mas para aplicar em casa sim, conseguimos obter muitos conhecimentos, porque há sempre aquela questão de misturarmos produtos com produtos e aquilo às vezes não dá bom resultado e por acaso aprendemos aqui que não se deve misturar um produto com outro produto, porque pode mesmo dar mau resultado.

E: Por isso estas disciplinas mais práticas são importantes também para isso...

C: Muito, muito, muito importantes...

E: Estas aqui se calhar para vocês se conhecerem melhor e estas aqui mais práticas têm também utilidade para o vosso dia a dia...

C: Exato, exato...

E: E quando era mais pequena e andava na escola aquilo que nos obrigavam a aprender era muito diferente das coisas que aprende aqui não é?

C: Muito diferente e depois é naquelas idades em que achamos que andamos aqui porque somos obrigados, mas hoje damos valor, se tivéssemos estudado se calhar não andávamos aqui assim...

E: O facto de andar aqui fá-la pensar que deveria ter estudado mais no passado?

C: Sim, mas também não iria saber o que sei hoje, se tivesse acabado a escolaridade.

E: Pois, mas acha então, claro que a idade era diferente, mas sentia-me mais obrigada a andar na escola e aquilo que aprendia eram coisas diferentes daqui não eram?

C: Muito diferentes. É assim, já foi há muito tempo, mas, sei lá, matemática por exemplo, nós agora nesta formação não temos mas noutra anterior que eu tive, matemática para mim na escola era um bicho de sete cabeças e nos cursos não, nos cursos tentam adaptar, mais ou menos ao nosso dia a dia, como é que nós havemos de fazer e acho que a matemática assim nos cursos até nos ensinam melhor do que propriamente na escola.

E: Foi uma surpresa para si...

C: Foi, foi...

E: E acha que vir para este tipo de cursos, porque não é o primeiro que faz, abre-lhe assim os horizontes?

C: Abre, abre. Ainda há pouco tempo estive a falar com a professora C., que é a professora de motivação, e ela fez-me mesmo assim esta pergunta: “Olha, quais são os teus objetivos daqui para a frente?” e eu fiquei assim, pronto, eu disse-lhe que gostava era de trabalhar com crianças e ela disse-me “Então porque é que nunca lutou para ir para esse campo?”, só que às vezes não é o lutar, às vezes é os nossos receios e ela fez-me ver que nem tudo é complicado e que nós temos de lutar e é o que eu vou fazer.

E: Então os formadores aqui também têm esse papel importante de muitas vezes vos ajudar a repensar a vossa vida, é isso?

C: É verdade. Pronto, estão aqui para dar a matéria, estão aqui para nos ajudar e não estão aqui para nos prejudicar, estão aqui para nos tentar abrir horizontes que se calhar nós tentamos meter para trás das costas e eles fazem-nos ver que se é isso que queremos temos de lutar para a frente porque vamos conseguir. E é bom, é uma boa relação que nós temos.

E: E sente que vai sair daqui com mais força para lutar?

C: Sinto.

E: Pelo seu sonho de trabalhar com crianças ou para continuar com aquilo que este curso lhe deu?

C: Eu vou tentar lutar por aquilo que eu quero, pelo meu sonho. Se não conseguir este ano tento para o outro, e para o outro, mas também não vou desistir, mas vou aproveitando as oportunidades que me vão aparecendo.

E: E isso passa por continuar com formação?

C: Sim, mas se eu conseguisse arranjar um trabalho efetivo era melhor, era melhor, mas se eu não conseguir vou tentar arranjar mais um curso onde consiga alargar mais os horizontes. Um curso, uma formação, se calhar agarrar-me ali um bocadito à língua inglesa, pode aparecer a oportunidade. Francês eu não digo tanto porque eu, talvez se calhar por ter dado inglês na escola, agarrei-me mais ao inglês, porque o francês para mim é muito complicado.

E: Está a sentir mais dificuldades... Foi essa a disciplina que sentiu mais dificuldades?

C: Senti e estou a sentir.

E: Mas quando me estava a dizer que gostava de arranjar um emprego fixo e se não conseguir continuaria na formação, gostava de ir para uma formação que também lhe desse escolaridade?

C: Sim, gostava, gostava de concluir o 12º ano, mas vamos ver.

E: Acha que falta essa componente aqui neste tipo de cursos?

C: Acho.

E: porque você tirou o 9º ano por um curso...

C: Por um EFA.

E: E qual foi a principal diferença entre esse curso e este?

C: Talvez as disciplinas. Por exemplo eu Cidadania já tinha tido e quando falaram em Cidadania eu pensei que ia repetir tudo novamente. E é assim, falamos das mesmas coisas praticamente, mas tudo diferente, ou seja, já tive outras perspetivas e ao fim ao cabo acabamos por falar da mesma coisa mas com outro olhar, e é bom porque às vezes só temos uma ideia das coisas e é assim e é assim e se formos a ver há mais formas de explicar, prontos, de nos ensinar.

E: Claro. E quando veio para aqui, ainda se lembra do que é que tinha pensado que ia ser este curso?

C: Quando me disseram eu fiquei assim “Bom, é só mais um meio de sobrevivência”, po causa da bolsa, mas depois passados uns diazitos comecei a ver e pensei “Não, não é só isso, temos um

grupo unido, os professores são excelentes e vamos agarrar isto com força e vamos lutar para aprender alguma coisa”.

E: E conseguiram, estão a conseguir...

C: Estamos a conseguir.

E: A C. sabe como é que se chamam este tipo de formações, que nome é que se deu a este tipo de formações? Então eles chamaram a este tipo de formações como esta que está aqui a tirar “Formação para a inclusão”, é assim que eles chamam a estas formações. Porque é que acha que deram este nome “Formação para a Inclusão”?

C: Eu para mim.. não sei...

E: Sabe a quem se dirigem estes cursos?

C: Às pessoas adultas.

E: Exato, às pessoas adultas desempregadas ou que estejam a receber alguma prestação do Estado como o Rendimento Social de Inserção. Porque é que acha que se decidiu que estes tipos de cursos só são para pessoas desempregadas ou que recebem o RSI? E porque é que o Governo acha que vocês precisam de ser incluídos?

C: Se calhar porque nós também precisamos e merecemos ter uma oportunidade para alargar os nossos horizontes e prepararmo-nos para o nosso dia a dia, isto no meu ver.

E: Então encara isto como uma oportunidade que o Governo vos está a dar...

C: Acho e é pena estarem a pensar em acabar com estas oportunidades porque é chato, é chato e acho que deviam dar mais oportunidades às pessoas que querem mesmo lutar, não excluindo pessoas, pronto...

E: Mas vê este tipo de formações como um direito que as pessoas deveriam ter ou como um dever para a maior parte das pessoas que está a receber esse dinheiro do estado?

C: Acho que, acho que, eu vou pôr outra palavra, acho que é uma mais-valia para quem quer aprender porque estando em casa isto não é fácil, não é fácil, porque mesmo que estejamos a receber, tando em casa a gente não se mexe, é em casa, é o trabalho de casa em quatro paredes e não convivemos praticamente com ninguém e isso faz mal, faz mal, mesmo à própria pessoa acho que faz mal.

E: Mas acha que é correto terem dado este nome de inclusão, você sentia-se excluída antes de vir para aqui?

C: Acho que não, acho que não me sentia excluída.

E: Porque é assim, eu estive a ler um bocado sobre o que é que o governo diz sobre este tipo de cursos e então são cursos dirigidos a desempregados, a pessoas que recebem o RSI e dizem que têm dois objetivos principais: um é que as pessoas adquiram conhecimentos que depois lhes permita arranjar emprego, trabalho e o outro é que consigam sair daqui com competências para a vida, para o seu dia a dia. Acha que este curso está a cumprir esses dois objetivos?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

C: Sim, está, está, eu falo por mim, na minha opinião acho que prepara-nos e dá-nos muitos conhecimentos úteis.

E: E acha que mais gente deveria vir para aqui ou acha correto que seja só destinado a pessoas desempregadas e com o RSI?

C: Não, acho que todos nós temos direito, não é só por estarmos desempregados ou a receber que tenham de ter formação. Acho que todos nós precisamos de ter formação e aprender alguma coisa.

E: Ou seja, mesmo as pessoas que trabalham podiam e deviam se calhar ter direito a estes cursos...

C: Exato, exato, e se calhar principalmente quem está a trabalhar, prontos, até me refiro por exemplo às pessoas que trabalham nesta área do curso e que deviam ter formação, acho que sim, que deviam ter formação, porque às vezes acontece uma coisa mínima, por um descuido ou por não terem formação.

E: Pois. Mas acha que o principal objetivo, é que vocês que estão aqui neste curso já que estão a receber sempre estão ocupados aqui nestes 5 meses ou o principal objetivo do governo é mesmo que vocês adquiram esses conhecimentos para depois irem trabalhar?

C: Eu acho que é para a gente adquirir os conhecimentos e depois aplica-los na prática, porque receber só por receber...

E: Então não sente que é só para vos ocupar o tempo...

C: Não, não, porque ou estando aqui a receber ou estando em casa a receber, por isso, não estou a ver qual é que é...tem muita diferença, tem, principalmente a gente aprender e depois ir pôr na prática.

E: Esta vertente do estágio também vai ser importante então... Você teve estágio no outro curso que fez?

C: Tive, tive.

E: E quais é que foram as principais dificuldades, se é que teve, nesse estágio? Conseguiu aplicar bem aquilo que tinha aprendido?

C: Sim, também depois com a ajuda da pessoa que estava superior, a orientadora, sim consegui, mas tive pena foi nós depois temos direito a 9 meses de estágio profissional e tive pena de andar um ano e tal nessa formação e depois ter aquelas 3 semanas de estágio e quando fui pedir para fazer o estágio de 9 meses disseram-me “Olha tens menos de 30 anos por isso não podes fazer o estágio”.

E: Parece que lhe fecharam uma porta...

C: Fecharam a porta, porque é assim, chamam-nos para estes cursos, agarramos as oportunidades e depois andamos ali um ano e meio da nossa vida, não é, andar a correr, porque quem tem filhos, casa, sempre a correr, para depois nos dizerem isso e a gente desmotiva um bocadinho, mas pronto.

E: Acha estranho que este tipo de cursos seja feito sobretudo em terras como esta, que vocês dizem que há muito desemprego ou acha bom eles fazerem isto sobretudo nestas terras?

C: Não, é bom, porque não é só nas cidades que as pessoas têm de evoluir, acho que nós aqui na província, entre aspas, também temos de evoluir e lutar e agarrar as oportunidades.

E: Acha que os formadores nestes cursos têm em conta as vossas experiências de vida, tentam adequar a matérias às vossas dificuldades, áquilo que vocês já sabem ou não?

C: Sim, sim, porque nós entre nós temos quem tenha a 4ª classe, o 6º, o 9º, o 12º e não é por uma ou duas terem o 12º que eles vão avançar com a matéria para à frente e os outros ficam para trás ou têm de seguir o ritmo, não, tentam adequar desde a 4ª classe até ao 12º, não fica ninguém para trás.

E: Mas era melhor que vocês aqui tivessem todas a mesma escolaridade, acha que era melhor para si se todas as colegas também tivessem o 9º ano? Em termos de matéria e de andamento da matéria seria melhor ou não?

C: Não, porque digo mesmo, há pessoas aqui com a 4ª classe que sabem mais do que eu com o 9º ano e acho que não é por termos a escolaridade por igual que seria melhor. Por exemplo assim, como vão adequar a matéria à 4ª classe, nós também vamos pensando naquilo e pensando “Olha, já dei isto e não me lembrava, afinal é assim e assim”. Não, é bom, por acaso é excelente.

E: Então vai sair daqui como uma C. diferente daquela que entrou...

C: Vou, vou.

E: Recomendaria este tipo de cursos aos seus amigos, aos seus familiares?

C: Recomendava, recomendava e no entanto a minha mãe anda aqui comigo porque eu arrastei-a para cá, porque é bom, porque não é porque as pessoas já têm aí os seus quarentas ou cinquenta que tenham de ser excluídas, acho que estamos sempre a tempo de aprender e lutar por aquilo que a gente quer.

E: Vou-lhe perguntar a mesma coisa que da outra vez: e se mandasse no país continuava com este tipo de cursos ou tentava outro tipo de medidas para vocês se integrarem e se incluírem?

C: Continuava, mas se calhar mudava uma coisita ou outra. Eu investia mais em conhecer melhor qual é que seria a área das pessoas interessadas e então depois assim aí construir um projeto e tentar incluir essas pessoas para concretizarem os objetivos que elas mesmo querem. Pronto, não era chamar para cursos só por chamar, estão desempregados ou estão a receber por isso são obrigados a vir para aqui e é isto que têm de fazer. Não, eu tentava adequar às perspetivas das pessoas.

E: Isso era importante, mesmo para a motivação das pessoas não é? Se tivesse num curso de auxiliar de crianças...

C: Ahh, pronto, não desfazendo deste, se calhar estava com mais motivação.

E: Mudava mais alguma coisa? Disse-me que se calhar fazia essa adequação e o que é que poderia fazer mais por essas pessoas, por si?

C: Se calhar a questão dos estágios. Não ia chamar pessoas por exemplo com os seus 16 ou 17 anos para uma formação onde durasse por exemplo 1 ano e depois de fazerem o estágio de 3 semanas e sabendo que aquelas pessoas têm competência e deixá-las para trás porque não têm 30 anos para fazer o estágio profissional. É assim, eu isso mudava, porque se a pessoa está ali 1 ano a dar o seu melhor, a lutar, a aprender, para depois...

E: Mas foi essa a justificação que lhe deram, a sua idade?

C: Foi. Por acaso foi engraçado, porque eu fui com a minha mãe e a minha mãe também estando desempregada foi pedir um POC (referindo-se ao antigo Programa Ocupacional do IIEFP) e estávamos as duas a falar com o senhor e eu disse-lhe que gostava de concluir o meu estágio profissional e ele disse que estava bem e foi buscar tudo para tratar de tudo e depois disse-me que afinal eu tinha menos de 30 anos e eu disse-lhe “Sim, por acaso tenho” e ele depois ficou um bocado em silêncio e eu virei-me “Olhe, peço desculpa talvez por ser mal educada, mas a minha mãe está a pedir um POC com 50 e poucos anos e é velha para trabalhar e eu com 20 e poucos anos sou nova demais para trabalhar, é assim, vocês decidam-se” e levantei-me e saí. Pronto, nem esperei pela resposta porque não iria obter resposta ou então poderia ter resposta mas seria uma resposta daquele tipo...

E: E isso deixou-a frustrada...

C: Deixou, deixou, porque uma pessoa hoje em dia se tem 50 é porque é velho de mais para trabalhar, se uma pessoa vai com 20 é porque é nova demais... eu mudava isso...

E: Mas depois é engraçado porque colocam na mesma turma pessoas com 20, com 30, com 50...

C: É verdade, mas eu essas questões mudava, mudava porque acho que todos nós devíamos ter a nossa oportunidade independentemente da nossa idade.

E: Muito bem C. Gostaria de lhe agradecer muito a sua colaboração e desejar-lhe boa sorte. Para o estágio e para depois disso.

C: Obrigada.

Entrevista Cr.

E: Olá Cr. Então quase 3 meses depois, eu vim cá em janeiro e agora estamos em abril, e estão quase a finalizar o curso... E então como é que está a correr este curso? Já lhe tinha feito esta pergunta no início e agora faço-a quase no final...

Cr: Está a correr bem, não pensei que fosse assim, não pensei que fôssemos se calhar aprender tanta coisa como nós aprendemos acerca de produtos de limpeza, sobre o que se deve e não se deve fazer, em nossa casa pelo menos, se não conseguirmos outra expectativa de arranjar emprego nesta área, pelo menos em nossa casa utilizar coisas que aqui aprendemos, como por exemplo como fazer a limpeza de móveis e outras coisas que aqui aprendemos e que eu acho que foram importantes nós aprendermos. Para além de, pronto, de aprendermos isso aqui também nos vai ser útil. Mas a minha expectativa era arranjar trabalho nesta altura.

E: E sente que isto já está a prepará-la para arranjar um trabalho como auxiliar de limpeza?

Cr: (risos) Já. Eu já fazia horas de limpeza antes de frequentar este curso e se calhar ajudou-me mais um pouco, se calhar o que me espera depois do curso acabar é retomar novamente às patroas que eu tinha, fazer outra vez as horas de limpeza que eu fazia e se calhar com outra expectativa e com outros modos de trabalhar que eu aqui aprendi.

E: Então aprendeu aqui coisas novas...

Cr: Coisas novas, pronto, é o que eu digo, não pensei que fosse assim, pensei que fosse outro tipo de curso.

E: Acha que está a ser muito curto ou são horas suficientes, devia ser mais explorado, o que é que acha?

Cr: Se calhar se fosse mais explorado não era pior, porque mais aprendíamos, não é?

E: Quanto tempo é que acha que deviam ser este tipo de cursos?

Cr: Sei lá, para aí 1 ano. Por exemplo o francês, o inglês poucas horas tivemos... Como é para trabalhar num hotel ou isso se tivéssemos mais horas de línguas se calhar iria-nos beneficiar nisso, porque só tivemos 25 horas de cada, de francês e de inglês e pronto... Mesmo em questão, não tivemos informática, TIC, não tivemos e acho que era uma disciplina que se enquadrava aqui

E: Pois, eu achei engraçado quando vi as vossas disciplinas, que vocês têm disciplinas tipo Portefólio de Vida, Motivação, Cidadania, Igualdade e Projeto de vida que parecem não ter nada a ver com estas das limpezas... Há uma grande diferença entre estas disciplinas não há?

Cr: Há, por exemplo Portefólio de Vida falámos da nossa vida, fizemos um portefólio; Motivação e autodeterminação enquadra-se e não enquadra-se porque, pronto, temos de estar motivados para fazer algo, por exemplo na limpeza, se não tiver motivação para fazer aquilo ou não gostar de fazer aquilo, no caso de limpeza, se não tiver motivado para o fazer não vai fazer como devia de fazer.

E: E ajudou-a a conhecer-se um bocadinho melhor ou não?

Cr: Um bocado, já tinha tido no outro curso, diferente, porque de formador para formador é diferente, mas de um para o outro foi muito diferente, mas aprende-se sempre mais.

E: O que é que ficou a conhecer de si que ainda não conhecia?

Cr: (risos) Se calhar defeitos, prontos, defeitos e se calhar também qualidades que tinha que se calhar terei que mudar. Por exemplo ser nervosa talvez não me ajude, não me enquadre na procura de emprego, sei lá...

E: Quando diz nervosa é o quê, ansiosa?

Cr: Nervosa mesmo. Por exemplo quando tenho de ir a algum lado apresentar-me e não conheço as pessoas vou sempre com aquele nervosismo e talvez isso me prejudique e pronto, é nisso. Cidadania e empregabilidade falámos...também é importante, porque prendemos a fazer carta de apresentação, currículo, essas coisas...também é importante porque ficámos com o currículo feitinho se o quisermos meter e mexemos em computadores para o fazer mas foi poucas horas. Projeto de vida enquadrou-se mais ou menos no Portefólio, até porque era a mesma formadora e ela manteve aí... aí não teve muito a ver este curso...aprendemos a fazer várias coisas, cada um trazia um trabalho que soubesse fazer, por exemplo saber fazer um bolo e trazer a receita e dar às colegas ou trazer mesmo feito...

E: E porque é que acha então que põem este tipo de disciplinas num curso de auxiliar de limpeza? Qual é o objetivo?

Cr: O objetivo é isso mesmo, é nós entrarmos dentro de nós e se calhar autoavaliarmo-nos, se calhar coisa que nunca fazíamos se não tivéssemos estas disciplinas, sabermos como somos, falarmos da nossa vida desde a infância até agora...

E: E depois têm estas disciplinas mais técnicas...

Cr: Depois temos essas e nessas aprendemos também muito, foi o que eu estava a dizer, a questão dos produtos de limpeza, quais os utensílios mais coisas de limpeza, o que é que se deve fazer, o que não deve fazer, quais as regras de segurança para não acontecerem acidentes de trabalho, isso tudo.

E: E a relação com estes formadores é diferente da que tem com os outros?

Cr: Não, é igual, para mim foram todos iguais tanto nestas disciplinas como nestas, porque nestas disciplinas todas de processos, funcionamento, organização...é tudo a mesma formadora, a mesma dá as disciplinas todas.

E: E vocês têm com ela uma boa relação...

Cr: Uma boa relação, até porque ela vai ser a nossa coordenadora de estágio.

E: E agora expetativas para o estágio? Estava-me a dizer que era uma pessoa nervosa...

Cr: (risos) Expetativas, penso que tenho boas, porque sou uma pessoa que me dou bem com toda a gente, gosto sempre de por exemplo, o estágio também são só 3 semanas, na primeira semana é mesmo assim, é para calcar terreno, que é mesmo assim, para se adaptar às coisas, a segunda semana também se passa e a terceira é para vir embora, porque isto é muito curtinho e também não

dá para coisar muito, mas as expetativas que eu tenho penso que vão ser boas. Eu em todos os locais que tenho passado não me tem feito grande diferença.

E: E se não tivesse experiência nesta área das limpezas como disse que já tem, se não tivesse...

Cr: Aí talvez fosse mais complicado, porque como eu já trabalho há mais de 6 anos em limpeza para mim não vai ser. Já é em casa e fora de casa...

E: Mas se não tivesse acha que se calhar o curso era curto...

Cr: Se calhar era curto e se calhar mesmo com estas aulas e tudo não seria muito fácil adaptar, agora assim, vamos ver. Também 3 semanas não é muito...

E: Mas aconselharia este tipo de cursos assim por exemplo a colegas suas que também trabalhem nas limpezas? Seria importante elas também virem ou não?

Cr: Eu acho que sim, porque é a tal coisa, eu sabia coisas mas não sabia tudo e se calhar ainda não fiquei a saber tudo, porque é mesmo assim, nós andamos toda a vida a aprender e eu acho que sim, porque há produtos que se calhar a gente utiliza num sítio onde não os deve utilizar e com esta formação e com estas aulas assim a gente vai ficar a saber. Por exemplo, há coisas que a gente sabe, que não deve misturar um produto com o outro, mas a gente às vezes até o faz, mas não sabemos quais os riscos que corremos muitas vezes.

E: E aqui abriu-vos os olhos. Mas acha que é mais importante, foi mais importante para si, para se tornar uma melhor auxiliar de limpeza ou este curso foi mais importante para o seu dia a dia em casa, para a questão também da limpeza?

Cr: Para os dois. Auxiliou-me tanto em casa como nas horas de limpeza que eu vou fazer, auxiliou-me nas duas maneiras, é o que eu estou a dizer, mesmo que eu não tenha trabalho nesta área, porque isto está um bocado mal, mesmo que eu não tenha trabalho nesta área auxiliou-me em casa e mesmo tendo trabalho nesta área auxiliou-me das duas formas, mesmo que trabalhe ou não trabalhe em limpeza auxiliou-me.

E: Mas é um pouco, não sei se estranho se não, mas vocês aqui têm escolaridades muito diferentes...

Cr: Temos, umas têm o 4^a, outras o 6^o, o 9^o e o 12^o.

E: Os formadores têm isso em conta? Como é que os formadores conseguem dar a matéria com estas escolaridades tão diferentes?

Cr: Sim, os formadores têm isso em conta. Claro que as pessoas que têm o 4^o ano não têm de estar a levar com as que têm o 12^o ano e também as pessoas que têm o 12^o ano não têm que estar a levar com as pessoas que têm o 4^o ano. Também não temos culpa de uns terem um e outros terem outro. Nós aqui, sempre foi isso que tentamos fazer, quem tem mais escolaridade obrigatória claro que sabe um pouco mais e quem não tem, quem tem tenta ajudar esses colegas. No caso dos formadores eles também tentam fazer isso, ou andam mais devagar, ou explicam mais a quem não percebe, ou param e explicam, ou quando estamos a fazer um trabalho de grupo, prontos, quem tem mais escolaridade explica aos que têm menos e foi assim, neste caso não houve grandes desigualdades, porque tentamos sempre acompanhar-nos uns aos outros.

E: Mas acha que devia ser diferente, que estas turmas deveriam ser com pessoas com escolaridades mais parecidas? Ou é importante que haja assim...

Cr: Devia, mas também é importante com as pessoas mais adultas que têm menos escolaridade, claro que têm mais idade também, aprendemos coisas com aquelas que se calhar não sabíamos e elas ao fim ao cabo também aprendem connosco. Em questão de dar as aulas se calhar para os formadores não é estar a dar estas formações com desigualdades tão diferentes. Se calhar se fosse por exemplo entre o 9º e o 12º ano ainda há ali uma coisa, agora do 4º ao 12º há ali uma grande desigualdade, mas...

E: É mais pela escolaridade ou mais pela idade?

Cr: É mais pela escolaridade sim, porque pela idade as pessoas não se nota nada, porque neste curso as pessoas de mais idade não é que não, como é que eu hei de dizer, ao pé das outras não acontece “Ah porque ela tem mais idade não sabe tanto ou não se apresenta tão bem”, não vamos por aí, não é o que acontece aqui. Somos todos por igual, penso eu, pelo menos eu penso assim.

E: A verdade é que quando andávamos na escola, quando eramos pequenos tínhamos todos a mesma idade.

Cr: Pois era e aqui é muito diferente.

E: Pois, mas também é verdade que quando andávamos na escola aquilo que nos tentavam ensinar era muito diferente destes cursos. Qual é que acha que é a principal diferença?

Cr: Lá, prontos, também começávamos desde o nada e aqui já não é isso, já não é do nada. Além de não sabermos o que se enquadra em algumas das disciplinas quando aqui chegamos, já temos outra noção do que quando éramos crianças, que vamos para lá, começamos a aprender mas não temos noção da vida. Isto aqui é formação de adultos, já é diferente, sei lá, a gente lê por exemplo o nome de uma disciplina destas e já tem noção do que é que vão falar naquela disciplina. Quando somos pequenos ou quando andamos em escolaridade obrigatória aí já não, nós temos que se ir adaptando, a gente lê aquilo, a partir do 5º ano ou isso e se calhar até já temos a noção, olhamos para a disciplina e já sabemos o que é que vamos dar, mas é diferente em formação de adultos, penso que é diferente.

E: Claro, até porque em formação de adultos como estava muito bem a dizer, têm em conta as vossas experiências, não é uma tábua rasa não é, têm em conta...

Cr: Não é, já é falar sobre a nossa vida.

E: Eu lembro-me que a primeira vez que vim cá muitas de vocês disseram isso, que era importante a relação que tinham com os formadores e com os colegas porque dava para partilhar as experiências...

Cr: Sim, partilhar as experiências uns com os outros, sim...

E: E isso também contribui para vocês saírem daqui diferentes...

Cr: Sim, e se calhar se viéssemos para aqui e não nos dêssemos bem uns com os outros e não passássemos um dia bem era como a gente ir para um local de trabalho, porque isto é o nosso trabalho ao fim ao cabo, além de não ser, mas ir para um local de trabalho o dia todo e não se dar bem com os colegas de trabalho ou estar ali a apanhar uma maçada todos os dias, quer dizer

quando chega de manhã “Já vou para aquela seca”. Não é o caso daqui, não é, porque a gente vem motivados e tentamos fazer sempre todos os trabalhos e tentamos procurar sempre, para o dia passar melhor, para não haver problemas e para os dias passarem bem.

E: Muito bem. Então, mas acha que seria mais produtivo que este tipo de cursos vos desse escolaridade? Acha que isto é uma falha deste curso ou não?

Cr: Também, também, porque se calhar as pessoas que têm o 4º ano, se tivesse o tal mais uma disciplina ou outra, se calhar as pessoas que têm a 4ª classe até já podiam sair daqui com o 6º ou pronto se calhar para se integrarem no mercado também...porque hoje em dia quem tem mais escolaridade está-se a ver ainda mais aflito para arranjar emprego, porque é mesmo assim, mas mesmo assim acho que era importante que estes cursos tivessem escolaridade.

E: E a Cr. está a pensar fazer o quê quando sair daqui, continuar a estudar?

Cr: (risos) Se calhar não, porque como tenho dois filhos, mas sei lá...

E: Mas gostava?

Cr: Gostava, pelo menos de tirar o 12º (começa a chorar).

E: Era importante para si... Porque é que são tão importantes as formações? Abriu-lhe os olhos, pode aprender mais?

Cr: Sim, nunca é tarde a gente aprender (continua a chorar). Se fosse hoje se calhar tinha seguido outras coisas, teria estudado talvez mais, coisas que não aproveitei, se calhar se fosse hoje se calhar tinha seguido os estudos, além de eu estar a dizer que as pessoas que hoje têm estudos também se veem á rasca, mas pronto se calhar tinha tirado... porque isto está muito mau...

E: Pois é... Mas esta formação trouxe-lhe então aí um “bichinho”...

Cr: Trouxe, já tinha tido outras com menos duração, na formação que eu antes tive foi só 2 meses, mas esta formação sim, porque nunca é tarde para aprendermos nada.

E: E não é algo que tenha de acabar aqui ou acha que sim?

Cr: Não (sorri), por isso é que eu penso isso.

E: Mesmo arranjando emprego pode continuar a estudar à noite...

Cr: Ahh sim, há sempre possibilidade de estudar à noite, mas pronto é sempre mais difícil.

E: Mas o 12º ano para si porque é que é tão importante? É por causa da escolaridade ou porque acha que era isso que lhe ia abrir mais portas? Ou é porque gosta de aprender?

Cr: Gosto de aprender e iria-me abrir mais portas e também em questão de talvez arranjar emprego, sei lá... É sempre importante, nunca é demais termos mais formações, mais estudos, nunca é demais.

E: Sai daqui com mais competências para arranjar emprego, o que é que acha?

Cr: Sair a gente sai sempre, não é, porque a gente aprende sempre mais. Se calhar se eu estivesse em casa este tempo todo se calhar não aprendia coisas que aprendi, se calhar não me abria tanto as

portas como se calhar se eu estivesse aqui e aqui se calhar sempre me abriu qualquer coisa. Pelo menos... vamos ver...

E: Sabe como é que se chamam este tipo de cursos? Chama-se “Formação para a Inclusão”, é assim que se chama, e são cursos dirigidos a adultos como você estava a dizer, só que só são dirigidos a pessoas que têm o Rendimento Social de Inserção ou que estão desempregadas. Porque é que acha que fazem cursos ou que têm investido tanto em cursos para este tipo de pessoas? Acha que são pessoas que estão excluídas?

Cr: Eu acho que não, pelo contrário.

E: Então porque é que chamam “Formação para a Inclusão”?

Cr: Se calhar para integrarem mais as pessoas, para elas não estarem tanto em casa, para não se fecharem em casa, para não se isolarem em casa, como é que eu hei de dizer, para terem mais convívência, talvez. Por exemplo aquelas pessoas que recebem Rendimento Social de Inserção ou que estão desempregadas metem-se naquela mágoa, metem-se em casa, não saem de casa, por vezes nem em casa têm vontade de fazer nada, se calhar por isso, sei lá...

E: Aliás falou muito bem, porque esse é mesmo um dos objetivos deste tipo de cursos, as pessoas possam ter essas rotinas...

Cr: E o sair de casa de manhã, tomar banho, vestir-se... já não é aquela coisa “Ahh fico em casa fico de pijama, vou buscar os meus filhos mas visto-me só mais logo”. Assim não, a gente levanta-se, tem de deixar as coisas preparadas, toma banho, veste-se, vem para aqui, passa aqui o dia, vai e ao fim ao cabo é o trabalho, é o que eu estava a dizer, além de não ser isto é como se fosse o trabalho, porque obriga a pessoa a sair de casa, a conviver uns com os outros....

E: Mas quando terminar acha que vão continuar a ter essa rotina? Porque isto tem um fim...

Cr: Sim, sim porque tenho de levar todos os dias os meus filhos ao infantário, tenho de me preparar e não sei quê. Mas nos dias em que vou trabalhar fico, mas nos dias em que não vou tenho de fazer essa rotina, mas pronto, depois regresso a casa nos dias em que não faço limpezas e já mudo de roupa, já ando com outra roupa em casa, já ando por ali, além de ser uma pessoa muito ativa, não me fechar...

E: Não se dá parada...

Cr: Não, mesmo em casa tenho sempre que fazer, só que pronto, quando vier já mudo de roupa, já visto um fato de treino, uma roupa para andar ali por casa, já é diferente. Mas eu vejo por outras pessoas, é o que eu estou a dizer, que não têm um dia ou dois para trabalhar, que estão ali e agora isto acaba e elas só estão ali em casa e as pessoas desmotivam-se e às vezes vão-se abaixo.

E: Então, um dos motivos, um dos principais objetivos deste tipo de cursos se calhar é esse...

Cr: Sim, é as pessoas não se isolarem.

E: E acha que isso é uma forma de inclusão e por isso é que se chama assim?

Cr: Eu acho que sim.

E: E a parte profissional? Acha que isto também abre portas para a inclusão profissional?

Cr: Abrir abre, mas só que da maneira que isto está, que o país está, isto está um bocado mau. Mas abrir abre sempre, abre sempre, porque se calhar indo ao Centro de Emprego, chamarem lá duas ou três pessoas a uma entrevista e por exemplo uma ter um curso destes e a outra não ter nada este curso sempre vai abrir uma porta, não é, sempre tem umas luzes quaisquer, é sempre importante, mas da maneira que isto está se calhar tanto faz ter como não ter, mas é sempre importante, é sempre importante...

E: Pois... Mas mudava alguma coisa neste tipo de cursos? Já me disse que são curtos...

Cr: Mudava se calhar o tempo, sim. Isto em questão de remuneração é melhor que nada, não é, a gente quer sempre mais, mas sempre é melhor que nada.

E: Mas é pouco?

Cr: É pouco, por exemplo transporte, no caso da formação é pouco, mas por exemplo em questão de transporte, por exemplo para quem está longe, é muito pouco. Neste caso estão a dar subsídio de transporte e nem eram para dar nada na altura, mas é pouco, porque o que dão para o mês inteiro eu gasto numa semana. Eu sou de Avelar e o máximo que dão são 40 euros por mês.

E: Pois, então também mudava isso, tentava ver o caso de cada pessoa...

Cr: Principalmente no...pronto, a bolsa de formação tem de ser igual para todos, não é agora por ter mais isto ou mais aquilo, no subsídio de alimentação a mesma coisa, porque comem todas mais ou menos por igual, aqui não há exclusão de nada, agora em questão de transportes sim. Além do máximo ser 40 euros e por exemplo estarem a dar-me 40 euros a mim, estarem a dar por exemplo 20 a uma colega minha aqui de Figueiró, não é o caso disso, mas tinham de ir ver ao Km, acho que dão 18 centimos ao Km, quer dizer, da maneira como temos os combustíveis nesta altura, mas pronto...

E: Pois. Então mas acha que este tipo de formações é um direito vosso, é um dever vosso, devia ser um direito e um dever para toda a gente? O que é que sente, que isto é mais um direito ou um dever?

Cr: (Risos) Sei lá, não sei mesmo.

E: Acha que é um direito seu ou uma obrigação?

Cr: Quer dizer, um dever não, eu não vim para aqui obrigada, eu vim para aqui porque quis porque acho que é melhor estar aqui do que estar em casa. Dever acho que não. É um direito nosso, penso que sim, eu vejo por mim, eu vim porque quis e acho que estou melhor aqui do que se estivesse em casa.

E: Sim, e ainda me disse à pouco, que mesmo as pessoas que estão a trabalhar como auxiliares, também beneficiariam se estivessem aqui...

Cr: Sim, eu acho que estes cursos são importantes, para mim são importantes.

E: Mesmo que as pessoas não sejam desempregadas ou beneficiárias de Rendimento Social de Inserção?

Cr: Sim, nem que fossem por exemplo cursos que fossem dados à noite, porque a gente aprende sempre.

E: Exato, que permitissem às pessoas continuar a aprender... O que é que, daqui a 1 mês acaba não é, o que é que acha que vai levar daqui de melhor, assim boas recordações?

Cr: Sei lá, se calhar o que aprendi de mais, amigos (começa a chorar), amigos...

E: Que vai manter ou acha que vai ser difícil?

Cr: Não, mas não é igual, sei lá... Amigos, mais coisas que aprendi, não sei mais...

E: E já leva muita coisa, porque se me dissesse que não levava nada eram 5 meses perdidos da sua vida.

Cr: Pois é, mas não, foi o que aprendi, foi os amigos, sei lá, tudo...

E: É algo que vai recomendar...

Cr: Sim claro, ia fala bem não ia falar mal, não fiz inimigos, não fiz nada...

E: Sai daqui uma pessoa diferente?

Cr: Saio, e até com um modo de pensar diferente.

E: Em que é que mudou o seu modo de pensar? É curioso porque já não é a primeira pessoa que me diz isso...

Cr: Se calhar a gente conhecer amigos, ter outras experiências, outra coisas assim... Se calhar se estivesse em casa não aprendia tanto e não arranjava as amizades que arranjei e é sempre importante.

E: É mesmo curiosos porque isto muda a vida das pessoas não é, mesmo que não seja para arranjar emprego...

Cr: Pois, não é só importante isso também, é arranjar amigos, prontos, ver as coisas de outro, modo, fazermos trabalhos, não quer dizer que todos os trabalhos que fizemos aqui fossem só sobre a disciplina, não é, também falamos de outras coisas e aprendemos mais.

E: Muito bem Cr, desejo-lhe um bom estágio e obrigada pela sua colaboração.

Entrevista T.

E: Olá T., tudo bem? Já passaram quase 3 meses e cá estou eu novamente. E então nestes 3 meses como é que está a correr esta formação?

T: Está boa, acho que está igual. Agora já nos conhecemos melhor...

E: E continua a ser uma experiência positiva ou já tem assim algumas dicas para mudar algumas coisas neste tipo de cursos?

T: Não, o que é que eu mudava, não mudava nada.

E: O que é que está a ser mais importante para si aqui?

T: Eu acho o curso importante, todo ele.

E: Eu até estava a dizer às suas colegas que decidi imprimir as disciplinas que vocês têm para ficar com uma ideia do que é que vocês tinham dado aqui e foi curioso que eu reparei que estas disciplinas tipo portefólio, motivação, cidadania, igualdade e projeto de vida têm pouco a ver com estas mais técnicas...

T: Sim, não têm nada a ver mas é bom a gente saber um bocado de tudo.

E: Qual é a principal diferença entre estas disciplinas ou porque é que acha que puseram este tipo de disciplinas que não têm a ver com auxiliar de limpeza neste curso?

T: Se calhar, sei lá, para a gente saber alguma coisa de cultura. Sim ao menos ficamos a saber, não interessa só saber como utilizar os produtos e saber limpar, também é importante, por exemplo, agora a gente vai estagiar e é importante sabermos falar assim mais adequado. Eu vejo a minha perspetiva assim, não vamos para lá “É para limpar é para limpar!”, não...

E: E sente que este tipo de disciplinas permite que vocês se conheçam um pouco melhor, a vocês mesmas e ao grupo?

T: Sim, porque aqui há disciplinas em que a gente faz muitos trabalhos de grupo e isso é bom, porque os grupos nunca são os mesmos, vamos sempre selecionando. Os professores metem os nomes dentro de um saco e quem calhou calhou. Lá pode haver uma ou outra que a gente... é assim, isto é como os outros sítios, há sítios...há sempre grupos, não é, a gente damo-nos melhor com umas do que com outras, mas em geral eu falo com toda a gente, não tenho nada...claro que me dou melhor com umas do que com outras, não é, mas isso porque conheço algumas há mais tempo.

E: Mas vai sair daqui uma pessoa diferente? Acha que conheceu alguma coisa em si aqui que ainda não conhecia?

T: (risos) Talvez, não sei. Bem, aí uma coisa eu aprendi, a utilizar os produtos de limpeza que eu não utilizava muito bem. Eu pensava que era de uma maneira e é de outra, mas ao nível assim de pessoa...sim, em Motivação dá-nos assim para pensar um bocadinho em nós, em coisas que a gente se calhar não fazia ideia. Talvez isso...

E: Mas mais em qualidades e defeitos ou outro tipo de coisas?

T: Não, mais qualidades. Esta disciplina faz-nos pensar um pouco mais sobre nós, deu-nos a conhecer coisas, fizemos exercícios sobre nós que se calhar eu, pelo menos falo por mim, se calhar nunca pensei em tal coisa, mas é bom, é bom a gente chegar e pensar um bocadinho a termos mais valor do que aquele que dávamos a nós próprios.

E: E sai daqui com essa perspetiva, não é, e isso é bom... Aliás se calhar é por isso que a disciplina se chama Motivação, para saírem daqui mais motivadas...

T: É, há disciplinas que nos fazem pensar um bocadinho, sim...

E: E é diferente a relação que teve com esses formadores ou acha que é igual?

T: É assim, Cidadania nós tivemos poucas horas, e havia um espaço em que havia um espaço de 1 mês que não tínhamos aulas e não deu também para a gente assim conhecer. Mas por exemplo, a formadora C., para além de ser dos nossos lados, não é, é normal que nós tenhamos mais à vontade com ela, não é, porque, aliás, eu estudei com ela e é diferente, não é, a gente já conhece. Mas os outros professores foram todos novos e, prontos, não tenho nada assim a dizer deles. Eu dou-me bem com todos.

E: Mas é curioso, porque é uma turma com idades e escolaridades muito diferentes... Como é que eles têm feito para conseguirem dar as aulas, é essa a minha questão...

T: Olhe, sabe, nós... eu, sou eu e outra, temos o 12º ano e nós temos que nos adaptar ao que eles nos dão. Para nós é fácil algumas coisas, nem todas não é, mas algumas coisas é fácil e não poemas questionar, porque temos aqui vários graus de ensino, 4ª classe, 9º ano e 12º ano...é complicado...mas sim eles...no inglês, por exemplo, deu para rever o que nós já demos, não é? No francês igual, coisas que já nos tinham passado completamente, não é, mas prontos, temos de nos sujeitar.

E: Mas acha que eles deviam fazer turmas com escolaridades mais parecidas?

T: Mas também não é fácil arranjar, eu acho, porque, por exemplo, estão agora a decorrer ali no pólo cursos que são só para o 12º ano e eu tentei ir para lá porque era saúde e acho que eu gostava de ter ido, mas não podia desistir de um para ir para outro, de uma formação para ir para outra. Eles disseram-me logo “Não pode, se fosse outra coisa, mas assim não”. Mas isso eu até compreendo, mas, por exemplo, havia pessoas que queriam vir para este e não entraram e não podem também ir para o outro porque o outro é mesmo só para quem tem o 12º ano. E eu vejo isto...por exemplo, eu não me importava de ter dado o meu lugar a outra pessoa que quisesse vir para este e eu como tenho o 12º ano podia ir para o outro e assim a outra pessoa ficou sem nada não é?

E: Então se calhar mudava isso não é?

T: Eu mudava, acho que sim, acho que se houvesse...é assim, ninguém gosta de estar em casa, não é, mas aquelas pessoas que têm menos escolaridade, acho que os cursos são uma boa oportunidade para elas saberem mais um pouco. A gente também não sabe muito não é (risos), a gente também não sabe tudo, porque não sei, estamos sempre a aprender, mas acho que sim, acho que primeiro estão essas pessoas...

E: Se calhar estavam primeiro essas pessoas para este tipo de cursos e para quem tivesse o 12º haver...

T: Sim, haver aqueles cursos, mas pronto, não deu não deu, paciência...

E: E quando sair daqui está a pensar fazer mais formações?

T: Não sei, espero bem que não, espero bem começar a trabalhar, eu mandei currículos, vamos lá a ver, mas ainda não tive respostas nenhuma...

E: Para que áreas?

T: Eu não mandei para a minha área, sou sincera, não mandei porque eu já mandei no ano passado, e já mandei no início do ano, mas não fui chamada, pronto e sei que as coisas também não estão fáceis e mandei, fui-me inscrever numa perfumaria, porque também só aceitam com o 12º ano, e fui-me inscrever nos supermercados, normalmente para as caixas, porque também querem quem tenha o 12º ano, vamos ver...

E: Para a área das limpezas não está assim com...

T: Ahh eu...se for para um supermercado faz-se de tudo um pouco e eu trabalhei no Intermarché e estava na caixa e fazia a limpeza da caixa e limpava as casas-de-banho e fazia de tudo um pouco, nós é que fazíamos a limpeza... Agora eu vou estagiar no apoio na Aguda e vou ficar na parte das limpezas, não é, porque é aquilo que eu estou a tirar e se eu lá ficasse não me importava de limpar, porque eu até já conheço o trabalho, porque a minha mãe já lá trabalhou e eu ia com ela e até gostava, mas também não posso estar a contar com isso.

E: Mas está com algum receio do estágio?

T: Não.

E: Acha que aquilo que aprendeu aqui vai ser suficiente para ter um bom desempenho?

T: Ahh, sim, sim, porque eu também conheço as minhas qualidades, sim, sim, sim, eu não... eu faço qualquer coisa, não tenho qualquer problema, eu estou ensinada a fazer tudo...

E: Então esta formação nesse sentido não lhe foi assim muito útil, porque mesmo que não a tivesse ia conseguir fazer tudo, é isso?

T: Ahh sim, mas também é sempre bom aprender porque, por exemplo, há produtos que eu, por exemplo, um produto de chão ou um lava tudo ou outra coisa e eu misturava com lixívia e isso nunca se deve fazer porque estraga o chão. E eu não sabia, eu misturava, porque o que é que eu pensava “Bem, a lixívia desinfeta, só para por um bocadinho de cheiro e fica mais limpo”, mas não, está errado. Estamos sempre a aprender...

E: Sai daqui com mais, com melhores lembranças deste tipo de disciplinas que vos fez pensar mais um bocadinho em vocês ou estas aqui que vos deu uma componente mais técnica, mais prática?

T: Acho que são as duas...

E: Há um bom equilíbrio?

T: Sim, sim, eu para mim foi.

E: Mas é um curso que foi pouco tempo, poucas horas, devia ser mais tempo?

T: Eu acho que devia, por exemplo, nós há disciplinas que devíamos ter mais, não é, mais horas e há outras que temos muitas horas e que é sempre a mesma coisa, mas pronto. Eu acho que o estágio

é que é pouco tempo, porque é só 3 semanas e não dá assim muito bem para usufruir do que aprendemos, não é, mas pronto.

E: Aliás, eu acho engraçado porque é uma turma tão diferente, com escolaridades tão diferentes, e é um curso de 592 horas e faz-me lembrar que quando éramos nós mais novas e estávamos na escola...

T: Era muito tempo...

E: E era muito diferente, porque primeiro tínhamos todos mais ou menos a mesma idade e depois sentíamos que eram muitas horas...

T: Pois era, eram muitas horas dentro de uma sala e agora passa a voar. Quem é que nos segurava 50 minutos e agora estamos aqui 3 horas.

E: E aquilo que nos ensinavam também era diferente...

T: Era, eu acho que, sei lá, é uma boa pergunta para pensar (risos)...

E: O que é que acha que são as principais diferenças? Porque estudou até ao 12º no ensino regular...

T: Não sei, também eram outras idades, também tem a ver com isso, não é? Eu por exemplo quando andei lá a fazer o secundário e não o acabei, desisti logo e não acabei o 10º ano, depois é que voltei a entrar e quando eu entrei já fui com outra perspetiva, já não pensava da mesma maneira do que quando lá andava e fiz as mesmas coisas, dei a mesma matéria e disse “Afim isto era tão fácil”, mas era aquela idade, pronto, aquelas coisas...

E: E está aqui com outra cabeça de certeza também...

T: Ahh pois, claro, a gente também já vê as coisas de outra maneira, não é, já tenho mais idade...

E: Até porque aqui, pelo menos foi com a ideia que eu fiquei da outra vez que estive aqui com vocês, é que mesmo os formadores têm uma relação com vocês que vos permite irem dando os vossos exemplos, ir aproveitando as vossas experiências...

T: Sim, sim, não há nenhum formador que não questione connosco, nós damos exemplos de nós, coisas que a gente viveu e tudo e eles...sim...

E: O que é mais difícil quando somos mais novos...

T: Pois, se calhar, mas faz parte não é? (risos)

E: Claro. Eu não sei se em ideia de como é que o Governo chamou a este tipo de formações...

T: Sei lá, mas não deve ser boa coisa (risos)...

E: “Formação para a Inclusão”, porque são formações dirigidas a desempregados e a beneficiários de Rendimento Social de Inserção...

T: Pois, por isso é que eu achei estranho quando me disseram para eu vir...

E: E o objetivo era incluir as pessoas...

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

T: Mas eu por um lado acho bem, quem está assim a receber subsídios acho bem que façam alguma coisa. Eu por acaso não recebo nada...

E: No seu caso estava desempregada mas já não estava a receber subsídio...

T: Estava desempregada mas nunca recebi subsídio nem nada disso, porque nunca tive direito a nada disso...

E: Mas porque é que acha que isto é importante e porque é que acha que eles chamam a isto “Formação para a Inclusão”? Vocês estão excluídos?

T: Se calhar é o que ele quer dizer, mas não, acho que não, acho que se calhar nós ainda não tivemos foi oportunidade. Também é assim, nós temos de pensar também muito na área onde a gente mora, porque, por exemplo, nesta zona aqui também não há muito para onde a gente se mexa...

E: Mas é engraçado que estes cursos vêm muito para este tipo de zonas...

T: Ohh, vêm porque também não há nada... é assim, eles também têm de pagar às pessoas, têm de dar os subsídios e estão sem fazer nada?

E: Então ocupa-os...

T: Ao menos estão ocupados, eu penso assim, não sei, não sei se é assim se não...

E: Um dos objetivos dos cursos é que consigam sair daqui com mais competências para arranjar emprego e outro é que adquiram aquelas rotinas...

T: Sim, mas eu até acho bem que existam aquelas formações, aquelas que dão para as pessoas que querem tirar o 9º ano e o 12º ano, eu até concordo e acho muito bem, porque senão conseguem fazer de uma maneira ao menos estão a aprender uma profissão, não é?

E: Nesse sentido então este tem essa falha porque não dá escolaridade...

T: Pois, por um lado, mas por exemplo para o meu lado foi bom (risos), mas por outro lado se calhar é mau, são 5 meses e podia dar equivalência, sei lá...

E: E se calhar até motivava mais as pessoas que quisessem tirar a escolaridade...

T: Mas eu acho que todas estão aqui...eu acho que sim, pode haver uma outra que só esteja aqui por causa do fim do mês (risos), mas pronto, eu gostei do curso e gosto.

E: E aconselharia este tipo de cursos às suas amigas, amigos, colegas, familiares?

T: Ahh sim, eu confesso que quando me disseram auxiliar de limpeza eu fiquei assim “Auxiliar de limpeza? Eu vou tirar um curso de Auxiliar de Limpeza?”, mas pensei “Pronto está bem”, mas fiquei assim com um pé um bocadito atrás. Mas gostei do curso, pronto, gostei da formação, faltam-nos só duas semanas, mas gostei.

E: As suas expectativas quando veio para aqui então eram assim um bocadinho... não sabia bem com o que é que havia de contar...

T: Também não sabia muito bem, não é, também não sabia, mas pensei “Limpezas? Mas acham que a gente não sabe limpar?” e afinal não (risos), afinal a gente acha que sabe e não sabe.

E: Afinal toda a gente, mesmo se calhar quem está a trabalhar como auxiliar de limpeza...

T: Agora já são obrigados a ter formação, já quando a minha mãe lá andava... a minha mãe já estava reformada, mas quando lá andava elas têm lá agora formação sobre como utilizar os produtos de limpeza, como limparem as casas dos idosos e essa coisa toda.

E: E sente que este tipo de cursos vai mesmo incluir as pessoas? Já que se chama “Formação para a Inclusão”...

T: Eu acho que não, não...

E: Porque aqui a inclusão pode ser profissional e pode ser às vezes aquela inclusão mais social, não é, de relacionamento com os outros... Aquilo que estava a dizer há pouco de as pessoas ficarem em casa se calhar muito isoladas...

T: Pois, nesse ponto de vista até é bom haver este tipo de cursos para as pessoas também conhecerem outras pessoas e não estarem muito fechadas em casa, não é, porque há pessoas que estão muito fechadas em casa e só vivem daquilo e daquilo mesmo, nem conhecem muitas coisas, nem as pessoas, nem nada. Se calhar um bocado de convivência até faz bem. Eu também aceitei mais o curso mesmo para não estar em casa, porque eu estar em casa não, credo, e já estava em casa há muito tempo. Eu tinha tirado uma formação, mas já estava há um ano em casa.

E: Pois... E o que é que mudava? Lembra-se de eu lhe ter perguntado isto da outra vez, se pudesse mandar no país o que é que mudava então para as pessoas desempregadas ou que estejam a receber subsídios?

T: Olhe, o que é que eu mudava? É assim, as formações são importantes, sim, mas apostava mais em fábricas que fecharam, se calhar gastava mais o dinheiro aí e tentava manter com menos funcionários, mas tentar manter e assegurar mais empregos. Porque eu, eu acho que a formação faz parte e acho que toda a gente deve ter formação e acho que sim, mas acho que eles também, há formações que gastam muito dinheiro, em que as pessoas não aproveitam e que podia ser gasto de outra maneira, acho que podia ser gasto de outra maneira e se mantivessem as coisas abertas e não fechassem e não metessem tantos impostos tão altos acho que as coisas eram muito mais fáceis.

E: Esta formação, estas formações, acha que são mais vistas pelas pessoas como um direito que elas têm ou como um dever que têm de cumprir?

T: Eu acho que é como um dever, eu acho que sim, a maioria, eu acho que muita gente não sabe que tem direito às formações, porque nós se vamos trabalhar para um sítio qualquer nós temos direito a ter formação e muita gente não sabe e acho que sim, que mesmo as pessoas de mais idade elas não sabem que têm direito a isto. Isto faz parte de um direito mas para elas faz parte de um dever, porque eu sei que, por exemplo, nos supermercados e isso nós temos direito a ter formação, em centros de saúde tem de haver formação, em fábricas, tudo, tem de haver formação, mas muita gente não sabe e nós temos direito à formação. E os chefes sabem muito bem disso, só que muita gente não sabe.

E: Então acha que a maioria das pessoas que está desempregada, eu sei que essas se calhar também não sabem, mas que estão desempregadas ou a receber subsídios não encaram isto como um direito...

T: Pois não, elas pensam que isto é um dever, que têm de vir porque estão a receber, mas isto é uma mais valia para elas...

E: E é aquilo que sente para si também que não estava a receber...

T: Sim, estas formações, eu só tive duas, é a segunda vez que estou a entrar em formações, nunca tinha frequentado, mas eu não acho isto como um dever meu, acho um direito e gosto, eu até gostei. Mesmo que não fosse a receber nada acho que eu vinha na mesma, porque eu até pensava que nesta eu nem recebia nada (risos). Não, eu nem sabia. A outra eu sabia, aquela em que eu estive dois meses, mas esta eu até pensava que não, mas aceitei na mesma, até porque estava ocupada e eu dou mais valor a estar ocupada do que a receber.

E: Para si foi mesmo o principal e está a ser o principal, estar ocupada...

T: É, estar ocupada é muito bom, eu acho. Está bem que o dinheiro faz falta e tenho um filho e uma casa para pagar, mas eu...estar ocupada é a melhor coisa...

E: Porque aqui também tinha outro suporte, não é, porque o seu marido trabalha...

T: Trabalha sim. Pois, lá está, se ele não trabalhasse talvez eu também viesse pelo dinheiro, mas sempre faz jeito, porque onde vai aquele não vai outro não é, mas estar ocupada e o saber mais não ocupa lugar. É bom a gente saber, então...

E: Eu espero que o estágio corresponda às suas expetativas, que seja um bom estágio...

T: Eu gostava, não é, mas não sei... Ao menos é perto de casa (risos)...

E: Pois, é perto de casa e espero que lhe abra outras portas. Queria agradecer-lhe muito a sua colaboração e desejar-lhe boa sorte.

Transcrição entrevistas Castanheira de Pera
2ª fase – 4 de abril de 2012

Entrevista A.

E: Então dona A., já passaram quase 3 meses, dois meses e meio, e está quase a terminar...

A: É verdade.

E: Então, e agora que está quase a terminar, qual a sua opinião sobre este curso?

A: Opinião que eu tenho? Sei lá, deu para aprender algumas coisas...práticas nada, nadinha.

E: Já há 3 meses me tinha dito que achava que tinha pouca prática e agora mantém essa opinião.

A: Sim, nenhuma, nenhuma prática. Eu vou fazer um estágio onde não sei praticamente fazer nada, não é?

E: Já sabe para onde vai estagiar?

A: Sim, vou para a Câmara.

E: E está com algum receio do estágio por não saber nada, como estava a dizer?

A: Nada não, porque eu até já falei com a vice-presidente da Câmara, a Dra. A. e disse-lhe que eletricidade nem pensar, para me meter uma picareta na mão que eu não me importo, porque valas eu já estou habituada, estou habituada à terra.

E: Então, este curso pecou um bocadinho por aí não é, porque eu tive a imprimir as vossas disciplinas, porque fiquei curiosa, e percebi que há aqui disciplinas como por exemplo Portefólio, Motivação, Igualdade, Cidadania e Projeto, que não têm nada a ver com as outras...

A: Pois, mas por um lado até têm, na Igualdade de Oportunidade e Motivação até têm. Motivação e autodeterminação é determinar objetivos para o futuro e por acaso é um tema que eu gosto. Há muita gente que não gosta mas eu gosto. Pronto é ensinar a olhar para o vizinho do lado com outros olhos, essa coisa de motivar e determinar objetivos, fazer projetos...eu acho que tudo está interligado. Nós não vamos para uma empresa falar "OK" (imita uma voz grossa e rude), pronto, temos de ter um comportamento mais adaptado, está-me a perceber?

E: Sim, sim, eu acho importante.

A: E tudo isso faz parte, porque sem isso... Tudo bem, a gente gosta de aprender as coisas, mas também temos de ter, antes de entrar nisso, também temos de saber criticar o outro, saber ouvir, e isso está tudo interligado.

E: E então estas disciplinas foram importantes para isso...

A: Para mim foram.

E: Conheceu alguma coisa de si que ainda não conhecia?

A: Oh, eu já de mim conheço bem (risos), eu acho que sim, posso ter sempre mudado, não é?

E: Então não tirava estas disciplinas do curso?

A: Não, não tirava.

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

E: E a relação que tem com os formadores destas disciplinas é diferente da que tem com os formadores daquelas mais práticas, ou melhor, mais teórico-práticas?

A: Bem, por uma tive dificuldades e terei, que foi naquela parte de contas, essa formadora, pronto, aí Jesus, tudo bem eu entendo, mas para entender tem de ser mais devagar, não assim tudo encaixado, tudo assim em cima, para mim não. Mas com as outras já é diferente.

E: Sabe que isto não deve ser fácil estar numa turma com pessoas com idades e escolaridades tão diferentes...

A: Pois, é que há aqui moços com o 12º e o 11º e pessoas com o 4º.

E: Como é que acha que os formadores conseguem gerir isso?

A: Geriram bem, sim, foi tudo por igualdades e eles estão sempre a dizer “Têm alguma dúvida, esclareçam”.

E: Eles têm em conta as vossas dúvidas, ainda vos ouvem e às vossas experiências de vida?

A: Sim, sim, eles ouvem e também aprendem com nós, eu acho que sim. Eu também como já tenho outros cursos eles aprendem também connosco. Nós aprendemos com eles e eles aprendem connosco.

E: Claro. Então, voltando às disciplinas, o que é que mudava aqui?

A: Eu não mudava nada, eu acrescentava era a parte mais prática.

E: Mas acha que era preciso muitos mais meses para isso?

A: Sim, sim, tinha que ser. Então nós tivemos o quê, uma aula prática, uma aula prática aqui, de canalização, que o professor M. nos deu, porque ele é que trouxe os materiais, ensinou-nos aqui na sala a fazer o encaixe de tubos...

E: Mas isso é estranho, porque é assim, vocês depois vão estagiar nesta área...

A: Pois, mas não sabemos, não sabemos. Eu vou estagiar para a Câmara mas se me puserem à beira de um eletricista eu não sei fazer, não sei!

E: Por isso é que se houvesse mais tempo e mais práticas...

A: Por exemplo eu fiz o curso de apicultura e nós tivemos carpintaria, montávamos nós as colmeias, tínhamos uma oficina prática.

E: Então aqui falta essa prática e se calhar faltam horas para terem essa prática...

A: Exatamente, antes do estágio, e depois aí sim fazíamos o estágio.

E: Pois... Você acha que este curso lhe está a dar assim mais competências para arranjar trabalho nesta área ou é mais para depois fazer aqueles arranjos em casa?

A: Ah, é mais para fazer arranjos em casa, é, porque ninguém sai daqui preparado para isso, só o P. (referindo-se a outro formando) porque é pedreiro e já sabe, tem uma noção, é capaz de ler uma planta e não sei quê... Mas agora o resto da malta não, os meus colegas não conseguem e nem eu...

E: Então, e a A. que já fez tantos cursos, nos outros também sentiu isso, que saiu de lá sem saber muito sobre aquelas áreas?

A: Não, nos outros cursos que eu tive acho que o único que não aprendi grande coisa foi este, porque foi menos prática. Eu tive o de costura e tivemos prática, tive o de apicultura e tivemos prática, tive no de jardinagem e tivemos prática... por exemplo no inverno, na apicultura até março tivemos a teórica e depois março, abril e maio íamos para o apiário, tínhamos dois meses de oficina e depois íamos para o terreno.

E: Sei... E o facto de este curso não lhe dar o certificado escolar, tem pena, acha que era importante?

A: Eu tenho pena, acho que era importante, pelo menos o 5º ano, coisa que eu não tenho. O meu filho tirou um curso de eletricidade e era só de eletricidade e saiu de lá com o 5º ano. Nesse aí eles fizeram um projeto, fizeram uma montagem de tudo de eletricidade, até foi exposto ali na Câmara.

E: Sei, então e a si isso fazia-lhe falta...

A: Sim, fazia-me falta.

E: Mas acha que a escolaridade lhe trazia mais o quê? Para procurar emprego era importante ou era mais para realizar-se?

A: Eu acho que era mais para realizar-me, ter o 5º ano, porque agora pronto, quem é que dá emprego a uma pessoa de 46, 47 anos? Ninguém, não é, só se for para cuidar de algum idoso ou assim. Mas vamos supor, se eu tivesse o 5º ano talvez fosse mais, quando me perguntam “Tem o quê?” e eu digo “O 2º ano” e para eles não interessa nada, mas agora o 5º ano já tinha outro peso.

E: Mas vai querer continuar? Vai fazer mais formações ou para si já chega?

A: Eu gostava, venham mais! Logo daqui a 2 meses que eu não me importo (risos).

E: Mas porque é que gosta tanto das formações? O que é que as formações mudam na sua vida?

A: A mim muda, vamos supor, sair de casa. Em casa eu tenho sempre que fazer, porque tenho hortas, tenho animais, mas é diferente porque pensamos “Hoje não me apetece fazer, vou dormir mais um bocadinho” e ficamos mais duas horas na cama a dormir. Fica-se muito isolado, e assim só aquela coisa de a gente ir, abrir o guarda-fatos, porque a gente na terra anda com qualquer roupa, não é, se tiver rota não faz mal que ninguém repara, meto umas botas de borracha e tudo bem. Não vimos para aqui, mas eu muitas vezes até vinha, se eu às vezes andasse na serra e tivesse de vir num instante a Castanheira ao peixe eu vinha conforme estava, muitas vezes cheguei aqui a vir. Mas quer dizer, a rotina de a gente vir, convive com este, convive com aquele, assim sempre.. e há a questão do dinheiro. Nem que fosse menos, nem que daqui a 3 meses me dissessem “Olhe, está aqui uma proposta de uma formação mas é só 200€”, eu vinha, eu vinha.

E: Mesmo que fosse em qualquer área?

A: Em qualquer área, qualquer, eu vinha.

E: Sabe que o Governo chamou a este tipo de cursos, estes assim de 5 meses, “Formação para a Inclusão”. São formações dirigidas a adultos, em que tem de se estar desempregado ou a receber algum subsídio e eles chama a isto formação para a inclusão, ou seja, acham que com estes cursos vão ficar mais incluídos. Acha que isto tem alguma razão de ser, gosta deste nome? Isto parte um pouco do princípio que vocês estão excluídos antes de virem para aqui...

A: Por um lado até é bom para as pessoas que estão a receber o RSI, por um lado é bom, porque olhe, há muitos que estavam e estão a receber o subsídio e por trás estão a levar outro ordenado. Eu conheço casos, e casos, e casos... e assim eles vão buscar essas pessoas que andam assim para elas estarem ocupadas. Porque muita gente, eu tenho aqui dois colegas ou três ou quatro, que estavam a

receber o RSI, essa coisa, e eles estão danados por os chamarem, estão revoltados e há aqui dois então revoltadíssimos e eu penso “Pois, estão revoltadíssimos, porque se estivessem em casa estavam a receber dos dois lados”.

E: Ou seja, eles vieram para aqui mas não sentem isto como uma coisa boa, sentem isto como um dever...

A: Exatamente.

E: Então e no seu caso?

A: No meu caso eu não estava a receber, mas se eu estivesse a receber eu vinha com vontade, eu vinha na mesma.

E: Porque é que acha que as formações são tão importantes para as pessoas, ou pelo menos, deviam ser? É por causa das aprendizagens, ou mais por causa da ocupação, de saírem de casa, como estava a dizer?

A: Eu acho que é pelas duas coisas. Uns vêm para aqui porque são obrigados e pelo menos sabe-se que aquele indivíduo não anda para ali a fazer biscates, pronto, mantêm-nos ali e por outro lado é para pessoas, pronto, que não têm a 4ª classe, que pouco sabem ler e escrever, também é uma mais valia, assim eles queiram, não é, porque há muita gente que não quer, mas eu...

E: Mas é engraçado, porque eles dizem que vocês vão sair daqui com mais oportunidades para serem incluídos...

A: Mas não, não, aqui não há, e então nesta área, assim nesta área não e ainda por cima mandam-me fazer e eu não sei fazer. Vou buscar os meus apontamentos? Debaixo do braço? Agora fazendo, aí isso sim. Se alguém vier e disser “Olha, faz aí 10 colmeias” eu sei fazer, mas se for sobre este curso eu não sei fazer.

E: Então acha que isto foi dinheiro mal gasto pelo Governo, o ter-vos mandado para aqui?

A: Eu sei lá... Assim estes cursos sem prática sem nada é mal empregue, não havendo prática é mal empregue.

E: Então o que é que fazia, o que é que mudava? Eu perguntei-lhe isto da outra vez, se tivesse poder para mandar o que é que mudava?

A: Eu acrescentava mais horas aos cursos... Mas tinha de haver mais postos de trabalho, tinha de haver...

E: Então não passava pelos cursos...

A: Não, não. Quer dizer, vamos imaginar aqui a fábrica dos lanifícios, era bom que houvesse um curso de formação, mas lá na empresa, aí sim, agora assim... Eu estive, eu trabalhei lá e eu tirei o curso de formação, mas foi lá na fábrica que eu tirei. A própria empresa, está bem que com a ajuda do Estado para a própria empresa não é, mas nós tirávamos lá o curso de formação.

E: Então e daqui a 1 mês, depois do estágio, quais serão as melhores recordações deste curso?

A: Ah, os colegas, eles são assim coisa, mas são boas pessoas. A gente discutimos agora, mas a gente tolera tudo, vamos ao molho e o que cada um tiver que dizer diz, mas depois cada um pronto.

E: E aconselhava os seus amigos a virem para este tipo de cursos?

A: Eu aconselhava porque não há mais nada, não há mais nada.

E: Mas se houvesse?

A: Emprego? Não, não aconselhava. Aí não, a não ser da área em que estava a trabalhar, o tal da fábrica, aí sim concordava com isso. Agora, havendo emprego, isso não. Olhe, o meu filho está desempregado e a mulher dele está desempregada. Ela foi agora chamada para um curso, mas nem por sorte está de bebé. E ele liga-me e diz-me que está a passar fome. O que eu ganho aqui é quase para ele (começa a chorar). Vamos supor, o meu marido governava-me a mim, mas com o meu filho assim, é que ele não está cá, ainda se estivesse, é que ele está em Peniche. Eu ontem mandei-lhe 100 euros quando o meu marido recebeu e foi tudo para ele, mandei-lhe 100 euros e ao fim tinha uma mensagem dele “Obrigada mãe, mas olha, de qualquer das maneiras não temos o que comer, porque o dinheiro que me deste é para pagar a água e a luz”. (recomeça a chorar).

E: bem pelo menos quem sabe se com o estágio é possível abrir-lhe algumas portas...

A: Na Câmara? Não, não. Só se for para a jardinagem, só se for para outro ramo, porque neste ramo de coiso não. Eu é que fui lá pedir, porque se fosse muita gente depois não havia oportunidades e fui lá falar com a Dra., com a vice-presidente. Eu já andei lá na jardinagem, já lá andei e é mais uma porta, se eu algum dia precisar terei que lhe bater à porta para a parte da jardinagem.

E: Mas é engraçado que em si ficou sempre o “bichinho” dos cursos...

A: É, é.

E: Mas desistiu muito cedo da escola...

A: Sim, fiz só o 2º ano. Eu com 15 anos estava já a trabalhar. Eu fiz só o 2º ano.

E: E na altura teve pena disso ou já estava farta? Porque na altura a escola era diferente...

A: Na altura era cansativo. Eu chumbei e quando chumbei vim-me embora logo. E agora tenho pena, porque se soubesse tinha tirado ao menos o 5º ano. Tive pena.

E: Quando era pequena lá na escola como é que era, era assim também aplicada como é aqui?

A: Ah, sempre, fui sempre. Tenho lá os meus dossiês, elas ralham comigo, mas eu tenho lá um calhamaço, porque eu guardo tudo dos cursos anteriores...

E: Mas acha que os formadores deviam ser mais assim como os professores a ensinar assim tudo muito direitinho ou gosta mais desta relação que vocês criam agora?

A: Ai não, assim é melhor, há mais diálogo. Antigamente a gente lá podia... era logo uma reguada (risos). Agora é diferente, nós vamos contando as nossas experiências, eles contam as deles, nós aprendemos com eles e eles connosco.

E: Muito bem A. eu queria desejar-lhe muita sorte e agradecer-lhe muito a sua colaboração.

Entrevista CS.

E: Bom dia CS. Então 3 meses depois, 2 meses e meio estou cá eu novamente. E então como está a correr a formação até agora? Está quase no final...

CS: Está, está.

E: E quando começam o estágio?

CS: É agora em abril...

E: E então aquilo que aprendeu aqui vai ser suficiente para ir para o estágio?

CS: Bem, não houve muitas práticas, mas do que se aprendeu aqui tira-se sempre algum proveito.

E: E o relacionamento com a turma como é que foi ao longo destes 4 meses?

CS: Razoável. Às vezes pode haver discussão de temas e isso e as pessoas até podem não achar a opinião do outro muito boa, mas dentro dos possíveis correu tudo bem.

E: Sabe que desta vez eu decidi imprimir as disciplinas do vosso curso para perceber um bocadinho que tipo de disciplinas é que vocês têm. O que eu achei mais curioso foi existirem algumas disciplinas, como portefólio, motivação, igualdade, cidadania e projeto de vida que parece que não têm muito a ver com as outras...

CS: Pois não.

E: O que é que fazem nestas disciplinas?

CS: Bem, no portefólio de vida estivemos a falar sobre nós. Motivação foi, para quando arranjarmos um emprego mais tarde, arranjarmos motivação para trabalhar, porque mesmo que a gente não goste temos de arranjar-la. Igualdade de oportunidades...isso...também não deu para ver muita coisa... Projeto de vida foi fazermos o nosso projeto futuro, fazer entre aspas, pensar num projeto futuro.

E: E acha que estas disciplinas fazem aqui algum sentido ou deveria ser tudo mais prático?

CS: Devia haver mais práticas, mas também faz sentido ter estas, para a gente saber estar num emprego futuro. Também temos de ter paciência, motivação mesmo para fazer aquilo que não gosto, ter bom relacionamento com os colegas, não estou a dizer aqueles relacionamentos tipo amigos amigos, mas aquele relacionamento profissional...

E: Então sente que foram importantes estas disciplinas... Mas estava também a dizer que foi pouco do resto...

CS: Sim, em termos de prática foi pouco, é raro...

E: O que é que fizeram nestas disciplinas?

CS: Foi algumas visitas à carpintaria para ver como funcionava, uma fábrica de alumínio e fomos a uma obra para ver os tubos e postes de eletricidade.

E: E já sabe para onde vai estagiar?

CS: Ainda não. Em princípio vai ser na Câmara.

E: E aquilo que aprendeu aqui acha que vai ser suficiente para se sentir à vontade no estágio?

CS: Não, sinceramente não. Vou fazer uma coisa que ainda não sei fazer muito bem ou que não sei fazer, tipo montar partes elétricas, canalizações talvez ainda me saia, carpintaria...um bocadinho...o pior é a eletricidade...

E: Então aquilo que o CS fazia neste curso era manter estas disciplinas porque são importantes para o relacionamento e estas deviam ter mais tempo de práticas, é isso?

CS: Acho que foi mais estar aqui a ouvir o formador a explicar do que práticas...

E: Mas acha que este curso devia ser de mais tempo?

CS: Devia ser mais prática este curso, mesmo que fosse pouco tempo, devia ser mais prático. Agora se fosse um ano dava para ser primeiro a teoria toda e depois a prática. Agora assim pouco tempo...

E: Mas era importante que se este curso fosse de um ano desse escolaridade ou não?

CS: Pois, acho que sim. Por um lado ficamos com este certificado mas por outro, quem quer por exemplo tirar o 12º de escolaridade anda aqui e não consegue tirar.

E: Pois... E esta é uma turma muito diferente, porque vocês têm idades diferentes, escolaridades diferentes. Como é que os formadores conseguem gerir estas diferenças?

CS: A matéria que nós damos, tipo matemática e isso, também é só tipo do 5º ano, 6º e praticamente toda a gente acompanha.

E: Mas acha que era importante que as turmas fossem assim mais um bocadinho...

CS: Da mesma idade? Sim, era, sempre era diferente, porque enquanto que aqueles que têm dificuldades, por exemplo que têm o 6º ano, têm aquelas dificuldades, quem tem o 9º pensa que aquilo é fácil. E as pessoas não tiveram essas aulas e atrofiaram, porque acham que é muito difícil.

E: Pois, então se calhar se fosse a turma mais igual era mais produtivo...

CS: Pois.

E: Pois, quando nós andávamos na escola como é que era?

CS: Pois, era tudo mais ou menos da mesma idade...

E: A relação com os professores...

CS: Depende dos professores, umas vezes era boa, outras vezes era má, depende...

E: Mas havia aquele relacionamento mais distante ou não?

CS: É. Aqui os formadores dão aquela confiança mais tipo amigos e torna-se tudo mais fácil. Agora na escola não, era tudo professor.

E: E em termos de aprendizagens e matérias também era diferente...

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

CS: Sim, era muito mais difícil na escola, pelo menos aquelas disciplinas tipo matemática, português e isso. Agora, na escola a gente também não aprendia eletricidade.

E: Pois... Então mas sente que vai sair daqui com mais conhecimentos técnicos ou com mais conhecimentos sobre como se comportar num emprego?

CS: Mais ou menos as duas coisas. Técnicos mais pelo verbal, porque prática não. Agora, a ouvir tira-se uma ideia, não é a mesma coisa, mas tira-se uma ideia. A comportar tira-se praticamente a ideia toda.

E: Houve alguma destas áreas que gostou mais? Porque tiveram carpintaria, eletricidade, canalizações...

CS: Carpintaria talvez...

E: E quer continuar a fazer este tipo de formações?

CS: Não, sinceramente não, porque tenho outro objetivos. Já me inscrevi na GNR, já tenho os papéis prontos para ir para a tropa, porque se não conseguir ir para a GNR pelo menos ir para tropa. Agora no verão vou tentar entrar para a praia das Rocas como vigilante.

E: Então continuar com este tipo de formações não.

CS: Sinceramente não. Um dia queria mais tirar o 12º ano normal do que isto.

E: Então o que é que leva daqui?

CS: É mais uma ideia do que é, um pouco de carpintaria, um pouco de..pequenas coisas...

E: E amigos acha que leva?

CS: Acho que sim. Quando sairmos daqui se calhar não vamos falar muito, porque quando isto acabar se calhar eu não vou cá ficar..

E: Pois, claro, se entrar na tropa ou na GNR... O CS sabe como se chamam este tipo de cursos?

CS: Não.

E: O Governo chama a estes cursos Formação para a Inclusão.

CS: Para a inclusão, mas não são é concluídos (risos).

E: Para a inclusão porque eles partem do princípio que as pessoas que vêm para estes cursos, que são os desempregados e as pessoas que recebem subsídios, são de alguma forma excluídos e que estes cursos vão incluir essas pessoas...

CS: Eu acho que isto não inclui ninguém. Está bem que recebemos, mas também quem tem casa, filhos, contas para pagar, água, luz, gás... acho que isto não dá para sustentar.

E: Mas acha que permite ao menos que fiquem incluídos profissionalmente?

CS: Bem, se passarem todos, sempre levamos alguma coisa, acho que sim, pelo menos sempre levamos um certificado. Acho que ajuda a ir por exemplo a uma empresa e mostrar e pelo menos tenho isso.

E: Porque há dois objetivos principais nestes cursos: um, que as pessoas saiam daqui e consigam arranjar emprego e o outro é que as pessoas possam...

CS: Manter-se ocupadas?

E: (risos) Nem foi preciso eu acabar...

CS: Manter-se ocupadas não é? É mais para ver se diminui o número de desempregados, porque a gente ao estar aqui não estamos inscritos lá. Eu estava inscrito lá e agora já não estou, por estar aqui. Acho que é mais para diminuir isso, para dizerem que estão a empregar mais pessoas, mas esquecem-se que passados estes meses nós voltamos para lá, ou temos a sorte de arranjar emprego, o que é raro.

E: Aconselharia este tipo de cursos aos seus amigos?

CS: Só em último caso, só em último... Se conseguirem arranjar um emprego melhor, nem que seja a ganhar 400 euros é melhor do que aqui...

E: Ainda por cima porque o CS é muito novo, ainda vê muito futuro à sua frente...

CS: Sim, sou, é verdade e se calhar isto ainda não me faz muito sentido agora.

E: Lembra-se que eu da 1ª vez lhe perguntei se pudesse mandar no país o que é que mudava. Vou-lhe perguntar isso outra vez...

CS: (risos) Outra vez?

E: Sim, entretanto podem-lhe ter surgido outras ideias. Continuava a enviar os desempregados e aqueles que recebem subsídios para este tipo de cursos ou fazia outras apostas?

CS: Se houvesse hipótese melhores, se calhar mandava-os para essas hipóteses melhores. Também depende do dinheiro que o país tivesse para se fazer alguma coisa, para criar empresas e isso.

E: Mas e os cursos, acabava com eles ou acha que são importantes para algumas pessoas?

CS: Para algumas acho que são importantes porque há pessoas com 40 e tais, 50 e tais anos, tipo estes assim, que o subsídio já não tem hipóteses de os empregar, porque os patrões querem é pessoas novas, porque os primeiros empregos recebem aqueles subsídios e por isso as pessoas mais velhas não têm agora muitas hipóteses. Apesar de algumas ainda terem, aqueles que não são tão bons em termos profissionais não têm grandes hipóteses.

E: E por isso isto é uma boa alternativa para essas pessoas...

CS: Sim, acho que sim.

E: Acha que a maior parte das pessoas que vêm para estes cursos vê isto como um direito, uma coisa boa que têm direito a ter, ou como um dever, o terem de estar aqui?

CS: Acho que veem como oportunidade, mas também há pessoas que vêm para aqui com aquela ideia de que vou para o curso, faz-se o curso e tenho emprego e no final do curso essa expectativa acaba.

E: E com que expectativa é que o CS vinha para o curso?

CS: Foi tudo muito rápido, mas ao menos assim não estava em casa sem fazer nada e é sempre algum que entra para ajudar...

E: A questão da bolsa não é? Se não tivesse a bolsa era mais complicado...

CS: Isso eu nem vinha para aqui assim, porque eu tenho uma filha para sustentar...

E: Claro, essa questão assim nem se punha... O relacionamento com os colegas e com os formadores também foi uma componente importante? É que há muita gente que me diz que quase que chorou quando teve de se ir embora destes cursos, porque sentem que é aí que fizeram verdadeiros amigos...

CS: Há quem faça, mas aqui ou estamos a dar matéria e a escrever, ou nos intervalos alguns estão juntos, mas eu por exemplo vou até lá baixo para estar com a minha filha, por isso para mim, fazer aqui amigos não dá. Falo com eles como falo com qualquer pessoa, posso considerar amigos mas não são amigos mesmo do coração.

E: Muito bem CS desejo-lhe muita sorte, que consiga entrar para a GNR ou para a tropa e quero agradecer-lhe muito a sua colaboração.

Entrevista P.

E: Então P., já passaram quase 3 meses, já viu como o tempo passa rápido?

P: Pois é, passa rápido e está a correr muito bem. Não sei se se lembra mais ou menos o que lhe falei da outra vez, mas está a correr melhor do que eu pensava, pronto, nessa parte das pessoas, do convívio, parece que estou mais aberto.

E: Realmente está com outro ar...

P: É melhor, estou a gostar e agora cada vez está a passar mais e é caso para dizer, não diga a eles mas eu digo aqui, que isto vai acabar dia 24 e parece que, quando acabar, não sei como hei de explicar, saudades, não é saudades, sei lá o que é que é, acaba dia 24 e vai faltar qualquer coisa...está a ser bom...

E: Então e o seu mundo da oficina em casa, “deixem-me sossegadinho”, era isso que me disse da outra vez...

P: Sim, sim, mas também ainda faço, ainda faço, faço porque eu gosto, é uma coisa que eu gosto de fazer, tenho essa parte que gosto.

E: Mas estava muito fechado não estava?

P: Estava, estava muito fechado, mas eu também gosto, gosto de trabalhar com ferro, sou serralheiro e gosto de trabalhar com ferro, mas isso lá está, é uma coisa que eu gosto...

E: Claro, mas o convívio...

P: Pois eu vivo sozinho, e o cãozito, na altura tinha-lhe falado no cãozito e continuo a falar com ele (risos), porque nessa parte eu sou obrigado porque lá está, eu vivo sozinho. E continuo a fazê-lo e acho que me faz bem senão chegava a casa e ficava para lá assim...

E: Pois... Então mas falava-me do convívio aqui no curso... o que é que mudou?

P: Não, não, está diferente, estou mais, mais,...isto por acaso foi bom para mim, foi... então e conhecer pessoas novas...e muitos já dizem “Ai a partir de dia 24 nunca mais te vejo” e eu também já estou naquela “Também nunca mais te vejo”. Nunca mais te vejo, oh pá, não vejo todos os dias...E depois há pessoas que marcam mais que outras, marcam e as pessoas ficam assim mais...

E: Então e no que é que está diferente? Porque está mesmo diferente... Lentamente acha que se foi conseguindo abrir com as pessoas, foi isso, foi ganhando confiança?

P: Sim, confiança e ganhei mais esta coisa de falar, de conversar e portanto este tempo foi bom, está a ser bom... E depois isto acaba dia 24 mas ainda vamos para estágio depois...

E: E já sabe onde vai ficar?

P: Em princípio falei com a Dra. J. (referindo-se à coordenadora do curso) e vou para a Santa Casa... Outra coisa tão boa, tão boa... Eu sou acompanhado pela Santa Casa, lembra-se de eu lhe dizer, e quando falamos para ver se havia hipótese de eu ir estagiar para a Santa Casa, porque eu sou apoiado por lá faz em junho de 5 anos, e então quando ela falou na Santa Casa, é pá, há coisas...há dias que parece que está a correr tudo bem e então ela estava a falar e eu já estava de dedo no ar e disse “Se me perguntar aquilo que eu quero eu quero ir para a Santa Casa”. Pronto e em princípio vão ser mais 90 horas na Santa Casa...

E: E está com algum receio ou está motivado?

P: Não, estou motivado, estou motivado e depois outra coisa, é o que Dra. lá da Santa Casa, a que é chefe, a Dra. C. diz, é que eu graças a Deus me ando a portar bem, por causa do álcool, ando-me a portar bem e depois quando eu fui falar com a Dra. C. lá à Santa Casa ela disse assim “Oh P. você tem-se portado tão bem e agora vem cá para o pé de nós e eu não posso mandar tudo, mas quem sabe se não dá para ficar para futuro”. Eh pá, nesse dia eu chorei, eu sei lá o que é que fiz, porque isto está a acontecer tudo, tudo certinho. E depois outra coisa, mas fora disto mas...portanto, Deus queira que isto não vá desmoronar tudo, mas eu acho que não... Posso ir mudando assim para outras coisas, posso falar?

E: Claro, vá falando...

P: Depois eu estou a viver sozinho e tenho uma casa não é? Só que a casa, como os meus pais morreram, aquilo há herdeiros, mas aquilo temos casa, temos quintal e não sei quê. Nós somos três, um já morreu mas tem filhos. Mas então, outra coisa boa, no dia 23, portanto é tudo ao mesmo tempo, mas no dia 23 deste mês vamos registar a casa em meu nome, vou ficar com a casa para mim (sorri).

E: Que bom! É só boas notícias...

P: No dia 23 já está tudo marcadinho na conservatória, não é, na conservatória, está tudo já prontinho, está tudo marcado. O meu irmão que é o único que está vivo está em Lisboa e vem cá, pronto, e está tudo marcado. A gente já dividiu, porque eu vivo sozinho, a outra que já morreu tem casa e o meu irmão está em Lisboa e tem uma vida boa, mas boa, está bem na vida e então a casa fica para mim. A casa já está lá e eu já estou lá há anos e anos, mas não há nada como ser nossa, saber que a casa é minha não é? E dia 23 vamos à conservatória por a casa em meu nome e pronto, eu fico com a casa, já posso dizer que tenho uma casa (sorri).

E: Então isto está a ser um mês de abril em grande...

P: Em cheio não está? Eu às vezes nem gosto de falar para não atrair, mas está a ser uma coisa tão boa, tão boa, tão boa em todo o sentido...

E: E agora quando acabar o curso tem alguma receio de ir um bocadito abaixo?

P: Eu estava com esperança que corresse tudo como eu contava, ficar na Santa Casa, isso era o principal, a Santa Casa... É pá, e é tudo ao mesmo tempo, no dia 22 vou fazer anos que é domingo, na 2ª feira dia 23 vou registar a casa em meu nome, 24 acaba o curso, 25 é dia da liberdade e depois vou estagiar... É pá, está tudo encarreirado...tudo tão bom, tão bom, tão bom...

E: Que bom! Sabe que eu depois que estive aqui com vocês tive curiosidade e até imprimi as vossas disciplinas, porque houve alguns comentários de que eram poucas aulas práticas, que parecia que era tudo dado um bocadinho a correr e realmente eu imprimi isto e reparei que vocês têm aqui disciplinas como por exemplo portefólio, motivação, igualdade, cidadania, projeto de vida que parece que não têm nada a ver com as outras...

P: E não...

E: Então e o que é que acha que elas estão aqui a fazer neste curso?

P: Esta professora que está aqui hoje, a professora C., é aquela que eu lhe falei da outra vez, porque eu também falo com ela muito sobre o meu passado, tal como falo aqui consigo. E eu acho, fico triste, porque nós vamos sempre tomar aqui café de manhã, eu e ela, e depois ao meio dia também vamos ali beber café e tal e ainda hoje de manhã falamos. Eu contei-lhe que o P. (referindo-se a um outro formando da turma), quando veio cá a Dra. J. (referindo-se à coordenadora do curso) e trouxe

uns papéis em que a gente diz o que é que acha dos professores, da avaliação, como isto está a acabar, e o P. só não disse mais mal da professora C. porque não calhou, é pá, disse coisas abaixo de cão e eu não gostei e disse ao P. que quando a professora C. viesse cá outra vez eu ia dizer-lhe. E há bocado eu disse à professora. Podem-se chamar impostor, mas eu disse-lhe, porque acho que a senhora não merece aquilo que está a acontecer, ela é fantástica, e nunca foi gaga, sempre nos disse que estava aqui a dar aquelas disciplinas e que não tinha culpa, que estava aqui para dar esta matéria e era obrigada a dar essa matéria. É a mesma coisa... só que há pessoas que não entendem. Eu gosto dela, porque ela é porreirinha e os meus colegas dizem-me “Ah, porque tu gostas dela”, mas não é isso, é que a professora tem razão. E então eu disse-lhe e ela disse-me que não fazia mal, que se fosse a opinião só de um não fazia mal.

P: Mas no geral acha que estas disciplinas deviam estar neste tipo de cursos? São importantes? No final vai sentir que isto teve alguma importância ou não?

P: Ahhh... Não por causa disso... A Dra. há bocado estava aqui com o outro moço e a gente estava ali a falar sobre isso, mesmo agora, porque isto é verdade, isto é curso de reparações rápidas, mas agora eu vou para ali, outro vai para ali, outro vai para ali...cada um vai para um sítio. E é eletricidade e canalizações, é o que eu dou aqui mais, mas prática zero. Está bem que há ainda essas 90 horas de estágio que são pagas pela formação, mas quando isto acabar a gente leva um curriculuzinho, um certificado e não sei quê e vamos para uma pessoa que nos está a pagar a nós e ele pergunta-nos “Tem o curso?” e nós “Tenho” e ele pergunta “Tem o certificado” “Tenho o certificado e tenho o curso” e ele até pensa “Bem, este gajo...” e a gente chega lá e zero. Então, ele vai-nos pagar e pede-nos para montar a tomada ou a ficha e eu digo-lhe “Eu não sei” e ele diz-nos “Então dizes-me que tens o curso e o certificado e não sabes montar isso?”, mas a verdade é que não sabemos.

E: Então não saem daqui com essas competências para fazer...

P: Para fazer, porque não temos prática. Há aqui um professor que trabalha nessa área e ele trouxe uma vez uns tubozitos, umas fichazitas e não sei quê, mais nada. Porque isto, não sei quem é que organiza, mas está muito mal nesse aspeto, porque isto é um curso para tapar olhos.

E: Então para que é que servem estes cursos?

P: Para trabalhar lá fora não dá, não dá. Isto é mesmo assim, é pá, as pessoas saem daqui sem saber nada, nada mesmo. Eles vêm para aqui e dizem que este tubo é de 70, este tubo é de 90 e mais nada. Eu por acaso como sou de serralharia eu trabalho com isso, mas quem nunca pegou em nada, nada, nada sai daqui com zero. Para trabalhar não conseguem...

E: Então acha que era preciso mais tempo?

P: Não, não era mais tempo, era não ser só teórica, ter prática, uma oficina. Falaram-me que existe em Coimbra nas prisões eles até têm lá oficinas. E aqui havia de ser assim um edifício, com um espaço para as teóricas como nós temos e por cima ou por baixo uma oficina e até fazíamos assim: não andávamos meio ano na teórica e meio ano na prática, não, e se a gente fizesse antes assim, agora estávamos aqui 3 ou 4 dias ou uma semana na teórica e depois uma semana lá para baixo para a prática e depois tornávamos a vir para a teórica e depois para a prática...

E: Mas e se fosse assim como está a dizer, mantinha na mesma estas disciplinas ou não?

P: Pois, realmente há coisas que não têm mesmo nada a ver com o curso, não têm nada a ver com isto.

E: Então isto é mais para quê? Para vocês se conhecerem melhor, para definirem um projeto de vida... é isso?

P: Sim, mas realmente há coisas que para o curso que é não tem nada a ver. Isto é para pessoas, como é que eu hei de explicar, que se calhar não entendem bem coisas da própria vida. É pá, eu gosto de ouvir, gosto de ouvir sobretudo quando as pessoas sabem aquilo que estão a dizer, isto é para pessoas que estão um bocado...que não sabem ir a uma entrevista, que não sabem como fazer um currículo e isso também é importante porque isto agora não é como antigamente. Antigamente dizia-se que fulano assim sabia fazer isto e fulano sabia fazer aquilo e batiam-se às portas e agora não. Eu digo a verdade, um currículo mesmo bem feito...há pessoas que dizem “eu sei lá o que é um currículo” e como isso acontece essa parte até está bem. Mas pronto, o que é é sempre a mesma coisa que é a gente tem de sair daqui para ir trabalhar, mas ninguém vai sair daqui para ir trabalhar.

E: Pois, eu percebo o que diz mas se calhar, e como disse há pouco, saem daqui pessoas diferentes...se calhar com outra motivação, outra abertura, se calhar com outras relações...

P: Sim, sim, diferentes sim, nesse ponto tudo bem, mas a gente quer trabalhar e eu, lá está, vou fazer no dia 22 de abril 44 anos e já trabalhei 20 anos, 20 e tal anos e eu sei o que é trabalho. E é mesmo assim, se eu fosse patrão, claro era mais fácil se metesse lá alguém para aprender ia pagar a 10, e se ele soubesse pagava a 20. Mas claro que eu não ida dar um ordenado para uma coisa que ele não sabia fazer.

E: Pois... Mas também não deve ser muito fácil, digo eu, vocês serem uma turma e a maioria das turmas são assim, com idades e escolaridades tão diferentes... porque eu lembro-me que o sr. P. me tinha dado aquele exemplo de matemática da última vez, que a professora falava como se fosse para o 12º ano... Por isso acha que era importante que as turmas fossem mais iguais em termos de escolaridade?

P: Sim, mais equilibradas e depois até os professores, eles são os próprios a dizer isso, eles deviam-se conhecer para saber o que é que cada um vai dar, verem como é que se devem organizar... São 5 professores que aqui vêm, não é, 5 professores, e eles não se conhecem... Olhe, outra, muitas vezes acontece vir a Dra. de matemática, a Dra. S., e dá as tubagens e não sei quê e o professor M. dá a mesma coisa...isto é um exemplo...e o professor M. às vezes está ali e a gente diz assim “Olhe que a professora S. já deu isso” ou ao contrário...

E: Então devia haver mais comunicação...

P: ...entre eles, e eles são os próprios a dizer que não se conhecem. São 5 que vêm para este curso durante este meio ano e podiam juntar-se para ver o que é que cada um ia dar...

E: Pois... E acha que era importante estes cursos darem escolaridade também, ou seja, saírem aqui não só com o certificado mas também com mais escolaridade?

P: Acho que não. Antes de eu vir para aqui fomos ali à escola também e andam lá também a tirar o 9º ano e o 12º e não sei quê naquela coisa do Sócrates, como é que se chama?

E: Novas Oportunidades.

P: Isso, Novas Oportunidades. Eu se eu não estivesse aqui também lá andava e na minha ideia é uma estupidez e eu vou falar português. É uma estupidez e porquê? Eu tenho a 4ª classe não é, e na altura eles diziam que um gajo em 4 ou 5 meses ou qualquer coisa assim do género tirava o 9º ano. Portanto, da 4ª classe para o 9º na minha altura eram 5 anos, não é? Agora, eu até posso ser a pessoa mais inteligente que ando ao cimo da terra, mas em 4 ou 5 meses tirar 5 anos seguidos era um génio do caraças... Agora vamos lá ver, isto é uma ideia minha, chegamos ao fim de 5 meses, tens a 4ª classe e dou-te o 9º ano, leva lá o carimbo e eu fico com um papel a dizer que tenho o 9º

ano. E é a mesma coisa que eu disse há bocado: perguntam-nos “Tens o 9º ano?” “Tenho, tenho” “Então vai para aquela secretária trabalhar” “Mas eu não sei...”. Isso é impossível.

E: Então para si isso não era o mais importante, o mais importante era as pessoas virem para aqui aprender...

P: ...o básico, aquilo que faz falta aqui neste país e em todo o lado, o básico para o emprego, eu sei, eu sei...

E: Pois... Mas como estava a dizer, na nossa altura, quando andávamos na escola, éramos todos da mesma idade, estávamos todos na escola e tirávamos aqueles anos direitinhos. Nestes cursos não é assim, é tudo diferente...os saberes também são diferentes, ou seja, aquilo que aprendia lá é completamente diferentes do que aprende aqui...

P: É tudo diferente, muito diferente, porque isto é tudo tão rápido que por isso é que eu acho que esta bodega, desculpe mas eu tenho de falar assim, esta bodega não nos leva a lado nenhum, a sério... Isto há coisas, eu nesta vida já fiz tanta coisa e eu não estou a fazer pouco de ninguém, mas há aqui pessoas, mesmo que estão ali a dar aulas...no outro dia esse professor M. estava a dar ali aulas e há pessoas que, não tendo a prática, não têm a noção, não têm a noção... Vem para aqui a professora S., que é engenheira civil, e eu às vezes até me rio, é cada discussão, porque é assim, essa é a professora de matemática e acha que “Eu sou engenheira, eu mando, posso e quero, eu sei quanto é aquele alicerce, quanto cimento é preciso...” e eu pergunto-lhe “A professora é capaz de lá ir fazer? É que eu sou sem precisar dessas medidas, sou capaz de fazer um pilar, sou capaz de ...”. Isto devia ser mais prático...

E: Sabe como se chamam este tipo de cursos? Vou-lhe dizer...O governo chamou a este tipo de cursos Formação para a Inclusão e parte do princípio de que quem vem para aqui são adultos que estão desempregados ou recebem algum subsídio e que estão excluídos e que com estas formações vão conseguir incluir-se. O que é que acha disso?

P: Eu até peço desculpa do que vou dizer mas isso é uma estupidez de todo o tamanho, isso não tem nada a ver. Para mim é assim, é a minha ideia, eu e milhares estamos a receber o Rendimento de Inserção, não é, e eu recebia 197 euros, mas eu fazia os meus biscates por fora. Ao fim ao cabo estava a receber de dois lados. Eles, para mim foi só isso que eles quiseram, pensaram “Espera aí, tu estás a receber 197 euros e não podes andar a fazer biscates assim aqui e ali e assim a gente vai-te prender em qualquer lado para tu andares aqui a receber dali e a receber dali. Tens de estar aqui ocupado.”. Os professores dizem que só está aqui quem quer e têm razão, porque eles pensam assim “Vais-te embora, olha”. Aconteceu isso ao F.. Chegou ali à Segurança Social e desistiu do curso e fica sem nada, sem o rendimento de inserção e sem nada.

E: Então isto é um dever, não é um direito vosso?

P: Pois não. Eles dizem “Queres, queres, não queres e o pouco que estás a receber ficas sem nada, ficas sem esse rendimento e são 197 euros”. Isto é uma prisão não é mais nada, porque é como quem diz “Estes gajos ou desistem ou não trabalham para mais ninguém, não trabalham para os dois lados”.

E: Então não aconselhava isto aos seus amigos sr. P, este tipo de cursos?

P: Isto não, não. Eu só estou aqui porque me disseram “Quer, quer, não quer fica sem nada”. Eu estou aqui a perder dinheiro, porque eu fazia os meus biscates... Agora aqui, 197 euros, não vou

almoçar a casa, porque são quase 5 Kms, não vou, por isso almoço aqui, ainda tenho de pagar e isto não dá, não dá. Olhe, eu admira-me e eu já disse, vou meter uma casa no meu nome, tenho casa, tenho carro e não devo um tostão a ninguém, a ninguém e por isso eu admira-me como é que andam aí pessoas, porque eu acho que morria, andava aí meio morto, como é que é possível uma pessoa vir para aqui, não é, com 200 e poucos euros, se tiverem de pagar rendas, carros...eu não sei como é que é possível. Porque eu digo, eu sou um felizardo, porque eu não tenho ninguém, o que é mau, mas por um lado é bom. Vamos lá ver, se eu tivesse uma família, nem que a minha mulher estivesse a trabalhar, se tivesse um filhito ou dois, uma renda de casa, uma renda de carro, uma prestação...eu dava em doido ou ia para um hospício porque eu não podia...

E: Então vou-lhe fazer uma pergunta outra vez: o que é que mudava se tivesse poder para mudar? Se fosse o primeiro-ministro o que é que fazia com os desempregados?

P: Eu disse-lhe no outro dia e mantenho: era uma ocupação pá! Ainda agora os incêndios pá e as pessoas não diziam que não. Em vez de se darem 200 e tal euros davam o ordenado mínimo e se limpassem estas matas e estas florestas todas essa madeira não ardia e essa madeira valia 4 ou 5 vezes mais para vender. Há aí pinheiros verdes que se valem 50 euros, depois de queimados valem 5. Porque se estas pessoas que andam aqui nesta bodega, que isto não vale nada, andassem lá a limpar, o fogo já não chegava cá em baixo...

E: E continua a sentir que isso era mais útil que estar aqui não é?

P: Então não é? E era bom para o Estado. E as pessoas que estão aqui faziam isso. Eu tenho 44 anos e fazia isso, não me custava nada. E gastava-se muito menos, gastava-se muito menos... Uma carrinha leva 9 pessoas, chegava-se aqui de manhã de carrinha e vamos lá embora. Era totalmente diferente.

E: Bem sr. P, espero que pelo menos o estágio, aquelas 90 horas, lhe abra a si essa porta, porque tem essa esperança.

P: Era muito bom ali na Santa Casa (sorri).

E: Queria agradecer-lhe muito a sua colaboração e desejar-lhe muita sorte.

ANEXO 4
QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO
CATEGORIAL

ANEXO 4 – QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL

Quadro 1. Acesso à formação

Categorias	Sub Categorias	Entrevistado	Citações/Depoimentos
Encaminhamento para a formação	Por via de respostas institucionais/sociais	Cr.	“Eu estava num curso há dois meses antes, em outubro e novembro tive formação em integração profissional e depois acabou e eu soube por uma colega minha que ia abrir este curso e se eu queria vir. E eu aproveitei, claro”
		F.	“(…)uma senhora que faz parte desta instituição (…) ligou-me e disse “Olhe que vai haver um curso, você quer ir?” E eu disse “Posso, como estou em casa eu vou”. ”
		T.	“ (…) eu estava noutro curso, noutro, mas a Dra. F. disse “Olha, se calhar este é mais interessante para ti”. ”
		A.	“(…) estive dois meses sem sair de casa e depois uma formadora que eu tive é que também incentivou-me para este, pronto, porque eu estava a ficar muito isolada”
	Por via da procura individual	Cs.	“Foi através da Segurança Social, da Dra. C. que me segue a mim e à minha namorada”
		P.	“Depois para este curso vim por intermédio da Santa Casa da Misericórdia (…) a Dra. da Santa Casa e a Dra. ali do Fundo de Desemprego, ali da Casa do Povo acho que é qualquer coisa assim, chamaram-me e disseram “P., há um curso e tal e vais para lá” e pronto.
		C.	“Fui à Câmara falar com a Dra. L. (…).Eu pedi-lhe, porque realmente estava entre a espada e a parede e pedi-lhe tudo por tudo para me arranjar alguma coisa”
		M.	“Inscribi-me. Falei com a Segurança Social porque estava com necessidade de tirar o 9º ano, porque era preciso e tudo, só que entretanto aparece este curso, que não é para tirar a escolaridade, mas...”

		C.	“Porque não queria ficar em casa a olhar para as paredes, porque isso faz-nos andar stressadas e até mesmo entrar em depressão e aqui sempre convivo com as pessoas, conhecemos mais gente...”
	Quebra do isolamento social	F.	“(...) ela disse que ia ser bom para mim sair de casa e eu disse “Pois, sair de casa para mim vai ser ótimo”. Estou enfiada numa aldeia onde só há velhotes, coitaditos (...)”
		T.	“(...) eu já estive em casa e eu estava a entrar em stress, eu não gostei de estar em casa (...) porque não temos nada, quer dizer, temos que fazer umas coisas, mas não vemos ninguém, nunca estamos com ninguém e para mim não, para o meu feitio não, eu falo por mim”
Motivos para a frequência da formação	Aprendizagens	Cr.	“Penso que aprendo mais com isso também”
		F.	“É importante para a gente estar informada, saber das nossas coisas do dia a dia, saber os nossos direitos, os nossos deveres”
		T.	“(...) acho que aqui damos temas interessantes e eu estou a gostar”
		A.	“E além disso uma pessoa também aprende (...)”
		CS.	“Aprender o mais possível”
	Novas competências de empregabilidade	Cr.	“(...) acho que ao vir fico com mais qualidades, com mais competências para talvez arranjar melhor trabalho, sei lá ... não sei (...) algo mais útil e que talvez me poderá ajudar no futuro”
		CS.	“(...) aprender para ver se depois consigo fazer alguma coisa”
		M.	“Muitas vezes...para que é que servem?... eu acho que muitas vezes servem para aprendermos a fazer esse trabalho (...)”

Bolsa de formação	C.	“(…) muito importante, muito importante, porque parecendo que não sempre me vai ajudar no meu dia a dia (...) se não surgisse esta oportunidade se calhar teria que devolver a casa”.
	A.	“É, claro que é, para quem não tem nada... A gente quando chega a um certo ponto, à partida não recebe nadinha, pelo menos isto é 300 ou 400 euros, é muito bom, não é?” (Entrevistadora: E porque é que veio parar aqui?)“Pelo dinheiro, claro. (...) há a questão do dinheiro. Nem que fosse menos, nem que daqui a 3 meses me dissessem “Olhe, está aqui uma proposta de uma formação mas é só 200€”, eu vinha, eu vinha (...) Em qualquer área, qualquer, eu vinha.”
	CS.	“Aceitei... antes este... antes este dinheiro do que nada (...) eu vim mais por causa do dinheiro, que faz falta (...) “
	Cr.	“Isto em questão de remuneração é melhor que nada, não é, a gente quer sempre mais, mas sempre é melhor que nada”
Obrigação	P.	“(…) se eu não viesse para aqui eu perdia tudo (...) se aceitar aceita se não aceita... é como se diz, mais vale um pássaro na mão que dois a voar... ou aceitas ou ficas sem nada...(…) eu tenho de dizer a verdade...(…) Se chegar ali àquela mesa e perguntar “Quem é que está aqui por gosto, quem é que está aqui sem ser obrigado?...(...) Toda a gente está porque a dra. C. disse “Querem querem, não querem cortam-vos o rendimento”. Se disséssemos “Podes ficar aqui ou ir para casa ganhar o mesmo” (...) Eles dizem “Queres, queres, não queres e o pouco que estás a receber ficas sem nada, ficas sem esse rendimento e são 197 euros”. Isto é uma prisão não é mais nada, porque é como quem diz “Estes gajos ou desistem ou não trabalham para mais ninguém, não trabalham para os dois lados”. (...) Eu só estou aqui porque me disseram “Quer, quer, não quer fica sem nada”. Eu estou aqui a perder dinheiro, porque eu fazia os meus biscates...”

Quadro 2. Experiências e significações

Categorias	Sub Categorias	Sub sub categorias	Entrevistado	Citações/Depoimentos
Vivências na e da formação	Relação com os formadores		C.	“Os formadores compreendem-nos melhor...(…) acho que estamos todos unidos num grupo para o mesmo fim e pronto, acho que é assim...(…) também puxam por nós tal e qual os professores (ri-se) ... mas acho que aquela ligação professor aluno, acho que não há essa separação”
			Cr.	“Para mim são todos iguais (...) se tivéssemos aqui formadores, pronto, a imporem-se ou a quererem ser talvez mais que nós se calhar não nos sentíamos tão à vontade como estamos (...) é praticamente como eles sejam nossos colegas aqui, até agora (...) penso que há uma boa comunicação entre nós”
			F.	“(…) é quase como se fôssemos todos colegas, tudo com o seu respeito, claro, mas pronto, para mim é mais um colega que está ali sentado (...)acho que eles querem conhecer mesmo (...) preocupam-se, querem saber do nosso passado, dos nossos filhos, como a gente vive...”
			T.	“Aqui, os formadores também acho que temos uma ligação (...)normalmente temos os telemóveis desligados mas já me aconteceu pedir à formadora se eu podia, se ela não se importava, porque eu estava à espera da resposta de uns exames e não foi muito bom (...) E eu senti-me um bocado em baixo e ela até disse “Se calhar não vou dar matéria assim muito maçuda, porque há colegas vossos que não estão preparados e não estão com cabeça para estarem cá dentro” (Entrevistador: Então ela adequou a matéria, aquela aula, ao seu estado...) “Sim, e acho que isso foi muito bom, porque assim eu não perdi a matéria (...)temos o direito a não estarmos bem, não é? Mesmo ela (referindo-se à formador) no início deste ano teve um problema de saúde na família e via-se mesmo que ela estava em baixo e nós estivemos a apoiá-la e acho que isso é muito bom” (Entrevistador: Há um apoio mútuo então... Vocês também apoiam os formadores...) “Exatamente”.
			A.	“Eles (referindo-se aos formadores) estão fartos de dizer “Se houver alguma

Relação com os
formadores

coisa que vocês, algum ponto que querem que eu foque mais...”... temos abertura para contar as nossas experiências e pronto, eu já tenho alguma (...) nós temos que moldar o formador não é, porque a gente vê logo como é que a gente pode avançar ou não, então a gente, tanto eu como colegas meus...(...) e eles também se moldam a nós”

“Nós temos alguns formadores, temos aqui um formador que dá-nos matemática, é engenheira civil, que entrou aqui a matar, confesso (...) eu também lhe disse, há alturas em que eu já chorei, eu chorei... (...) Porque havia coisas que ela não dava chance, não é bem chance... ela dava aquelas coisas das áreas, dos volumes e quer dizer, não é agora numa manhã que dá aquela abertura e à tarde faz-se um teste ou na outra semana a seguir, está a perceber? Então eu senti uma necessidade de dizer que havia de ser com mais tempo, mais calma, mais trabalhado. Tenho a certeza que alguns dos meus colegas que já fizeram o 12º, 10º e pronto, fizeram há 2 anos, mas eu que já tirei há 30 e tal anos senti que... e disse “Ohh professora, calma aí, mais calma”, porque ela entrou assim um bocadito a matar (...)”

CS. “Damo-nos bem (...) Também acho que eles sentem um bocado de amizade, tipo ser amigo, e se tivermos alguma coisa para falar eles estão lá (...) de vez em quando a gente fala e alivia um bocado e depois começamos outra vez (...) Eles próprios falam connosco...(...) Às vezes estar ali um ou dois minutos a falar incentiva para o resto do dia.”

P. “(...) eu disse para a prof. de matemática no outro dia e ela até me disse que eu até podia ter razão... Ela pôs no quadro umas coisas para calcular a distância e depois a professora vai assim “Agora vocês vão fazer isso porque eu dei isto no 12º ano”. Eh pá, vamos lá a ver... eu respondi depois, depois eu respondi assim, e é verdade, “Há aqui pessoas que têm a 4ª classe e a sra. professora quer que a gente faça isso, que deu isso no 12º?””

M. “Gosto...gosto do ensino dos professores e das professoras...”

C. “Estou a gostar de tudo. A convivência entre os colegas, porque é um bom grupo, não há assim conflitos...(...) Os professores também são todos

		excelentes e gosto de tudo”
		F. “(...) gosto dos colegas todos, prontos, fica a amizade (...) Mesmo aqui na escola com os professores, gosto deles todos (...) “(...) a gente aprende sempre mais alguma coisa (...) Por exemplo umas novas máquinas que existem agora, não sei dizer o nome, que lavam, enceram, todas essas coisas e não conhecia essa máquina, prontos... Isso eu aprendi...”
		M. “Gosto...gosto do ensino dos professores e das professoras... “
Conteúdos e processos de aprendizagem	Fontes de satisfação	T. “O curso está a ser interessante, as disciplinas (...)eu acho que é assim, nunca é tarde para aprender. A gente saber um bocadinho de tudo é muito bom, eu por mim falo, eu acho que é muito bom aprender de tudo e acho que sim, acho que... porque a gente deixa de estudar e acho que voltar a dar matéria eu acho que é muito bom, eu gosto. (...) eu confesso que quando me disseram que era auxiliar de limpeza eu disse “Auxiliar de Limpeza? Mas eu sei limpar...”. Mas no fim de contas acho que não, acho que toda a gente precisava de uma lição destas”
		CS. “O curso até é interessante (...) Estou a achar interessante, porque se não houver mais nenhuma saída, tenho de me agarrar às coisas que sei fazer”
		P. “Para dizer a verdade estou a gostar (...) há coisas que eu até aprendi e gosto de chegar lá fora aos meus amigos e dizer “Eh pá, aprendi isto e não sabia” (...)“Não sei se está a ver mas eu sempre trabalhei com ferro e aqui há o ferro, mas também aquela parte que eu gosto, dos tubos, a parte dos esgotos... está tudo relacionado e eu gosto...(...) Estou a aprender a parte da eletricidade, a parte das tubagens, coisas que eu gosto”
		A. “Eu gosto, gosto de conviver, gosto de aprender, gosto de ensinar, gosto de partilhar experiências, de ser ativa, gosto, pronto”
		“

Conteúdos e processos de aprendizagem	Fontes de insatisfação	CS.	(o curso) é de várias coisas, é de eletricidade, carpintaria, canalização... se fosse se calhar só de uma coisa, só uma, se calhar dava-se mais aprofundadamente, mas assim dá-se só um pouco de cada...”
		M.	“(...) tentava avançar, fazer assim trabalhos, mais manuais e tudo.. (...) Isto aqui até é um absurdo (...) uma pessoa está aqui, está sempre a escrever, estão sempre a ensinar (...) depois começamos a ficar desconcentrados ao fim de uma hora, a turma começa a falar... (...) Acho que devíamos ter um professor ou uma professora num dia e no outro dia entrar logo na prática e tentar desenvolver... ou até com brincadeiras, jogos, mas que tenham a ver com o trabalho. Por exemplo, nem que fosse construir alguma coisa assim de eletricidade...(...) ensinarem uma coisa em escrita e depois no outro dia fazerem...(...) não consigo compreender uma matéria e estou-me a esforçar por isso, começo-me a sentir um bocado mal, porque eu quero lutar mas não me explicam da maneira mais correta como eu gostava (...) às vezes estamos a passar alguma coisa do quadro, matéria que eu gosto, e é um bocado complicado uma pessoa estar atenta às letras, a copiar as letras, a escrever e depois quando estamos a escrever não perceber nada, só perceber o que está ali escrito”
	Composição da turma	C.	“(...) há pessoas aqui com a 4ª classe que sabem mais do que eu com o 9º ano e acho que não é por termos a escolaridade por igual que seria melhor. Por exemplo assim, como vão adequar a matéria à 4ª classe, nós também vamos pensando naquilo e pensando “Olha, já dei isto e não me lembrava, afinal é assim e assim”. Não, é bom, por acaso é excelente.”
		Cr.	“Nós aqui, sempre foi isso que tentamos fazer, quem tem mais escolaridade obrigatória claro que sabe um pouco mais e quem não tem, quem tem tenta ajudar esses colegas. No caso dos formadores eles também tentam fazer isso, ou andam mais devagar, ou explicam mais a quem não percebe, ou param e explicam, ou quando estamos a fazer um trabalho de grupo, prontos, quem tem mais escolaridade explica aos que têm menos e foi assim, neste caso não houve grandes desigualdades, porque tentamos sempre acompanhar-nos uns

Conteúdos e processos de aprendizagem	Composição da turma		aos outros (...) também é importante com as pessoas mais adultas que têm menos escolaridade, claro que têm mais idade também, aprendemos coisas com aquelas que se calhar não sabíamos e elas ao fim ao cabo também aprendem connosco (...)Em questão de dar as aulas se calhar para os formadores não é estar a dar estas formações com desigualdades tão diferentes. Se calhar se fosse por exemplo entre o 9º e o 12º ano ainda há ali uma coisa, agora do 4º ao 12º há ali uma grande desigualdade, mas...”
		F.	“por acaso os professores (...) como viram que uns tinham a 4ª classe, outros têm o 9º, outros têm o 12º, que é que eles fizeram, pegaram naquela parte base para todos e quem soubesse sabia e quem não soubesse aprendeu, foi tudo igual (...) Não, não, eu aqui não senti nenhuma dificuldade nem diferença, nós estamos todas por igualdade.”
		T.	“Olhe, sabe, nós... eu, sou eu e outra, temos o 12º ano e nós temos que nos adaptar ao que eles nos dão. Para nós é fácil algumas coisas, nem todas não é, mas algumas coisas é fácil e não podemos questionar, porque temos aqui vários graus de ensino, 4ª classe, 9º ano e 12º ano...é complicado...”
		CS.	(E: Mas acha que era importante que as turmas fossem assim mais um bocadinho...) “Da mesma idade? Sim, era, sempre era diferente, porque enquanto que aqueles que têm dificuldades, por exemplo que têm o 6º ano, têm aquelas dificuldades, quem tem o 9º pensa que aquilo é fácil. E as pessoas não tiveram essas aulas e atrofiam, porque acham que é muito difícil.”
		P.	(E: (...) acha que era importante que as turmas fossem mais iguais em termos de escolaridade?) “ Sim, mais equilibradas.”

Rutura do isolamento social	Relação com os colegas	C.	“(…) parecendo que não somos o ombro de cada uma. Quando uma tem dificuldades pedimos ao colega do lado e prontos, sempre nos vai ajudando no dia a dia. A vida de cada um é diferente e nós vemos a experiência de vida de uma pessoa agarramos a nossa com mais vontade ainda.”
		Cr.	“Além de ser tímida, prontos, gosto de conviver, de conhecer mais pessoas e nós ao conhecermos mais pessoas aprendemos, aprendemos mais coisas.” (Entrevistadora: O que é que este grupo lhe está a trazer?) “Confiança. Quando eu cheguei aqui, claro, estava tímida, estava envergonhada, quando nós não nos conhecemos uns aos outros. A partir daí para mim são tudo pessoas iguais, quer tenham mais quer tenham menos, para mim está tudo no mesmo grupo, não ponho ninguém de lado por isso. Ajudo o que posso e o que eu mais gosto é de ajudar. (...) Se calhar a gente conhecer amigos, ter outras experiências, outra coisas assim... Se calhar se estivesse em casa não aprendia tanto e não arranjava as amizades que arranjei e é sempre importante.”
		F.	“(…) eu dou muito valor à amizade e faço sempre grandes amigos por onde passo (...) e gosto deles todos, delas todas neste caso, porque somos só mulheres (...) ao menos faz-me conviver com as pessoas, convivo, aprendo, porque a gente aprende sempre alguma coisa, pode ser pouco mas sempre aprende e convivo com as pessoas, pelo menos faço uma relação no dia a dia, “bater peixe” como a gente costuma dizer aqui. (...) Saio uma maluca (risos).”
		M.	“(…) só há uma coisa que eu não gosto no grupo que é (...) falarem mal de uma pessoa sem terem, se calhar...como é que eu hei de explicar esta situação...não agem da maneira mais concreta, está a ver? (...) depois estão sempre a inflamar essa pessoa... que sou eu... estão sempre a mandar indiretas e eu não gosto”
		P.	“(…) está a correr melhor do que eu pensava, pronto, nessa parte das pessoas, do convívio, parece que estou mais aberto (...) É melhor, estou a gostar e agora cada vez está a passar mais e é caso para dizer, não diga a eles mas eu

Rutura do
isolamento social

Criação de rotinas
diárias

digo aqui, que isto vai acabar dia 24 e parece que, quando acabar, não sei como hei de explicar, saudades, não é saudades, sei lá o que é que é, acaba dia 24 e vai faltar qualquer coisa...está a ser bom...(...) Sim, confiança e ganhei mais esta coisa de falar, de conversar e portanto este tempo foi bom, está a ser bom...”

Cr. “(...) eu acho que a formação de adultos é importante, porque as pessoas, além de ganharem menos do que se tivessem num trabalho fixo, têm aquela preocupação de sair de casa, tenho que me vestir, tenho que me lavar, tenho que vir, tenho que estar àquelas horas ali, cumprir horário, a convivência, como já falei, tudo isso faz uma pessoa ativa. Uma pessoa se ficar em casa, estou ali, levanto-me e ando de pijama nem que seja todo o dia. Agora se eu tiver de sair, tenho de tomar banho, não é que tomasse se ficasse em casa, mas tenho de tomar banho, tenho de me preparar, já tenho aquelas horas para estar àquela hora. É mais ou menos como seja um trabalho, para quem já trabalhou, é mais ou menos a comparação. Temos de chegar a horas, porque é mesmo assim”

“E o sair de casa de manhã, tomar banho, vestir-se... já não é aquela coisa “Ahh fico em casa fico de pijama, vou buscar os meus filhos mas visto-me só mais logo”. Assim não, a gente levanta-se, tem de deixar as coisas preparadas, toma banho, veste-se, vem para aqui, passa aqui o dia, vai e ao fim ao cabo é o trabalho, é o que eu estava a dizer, além de não ser isto é como se fosse o trabalho, porque obriga a pessoa a sair de casa, a conviver uns com os outros...() Se calhar a gente conhecer amigos, ter outras experiências, outra coisas assim... Se calhar se estivesse em casa não aprendia tanto e não arranjava as amizades que arranjei e é sempre importante.”

T. “(...) acordamos de manhã e pensamos que temos de sair, temos de nos arranjar, pronto, temos de nos vestir e pensar “Ahh vamos para a formação e não sei quê” e isso até nos anima (...) se estivesse a trabalhar era a mesma coisa, acho que a motivação...era bom, porque agora... uma pessoa está em casa, levanta-se, nem tira o pijama, quer dizer, nem tem ânimo nenhum...()

Rutura do
isolamento social

Criação de rotinas
diárias

A.

e termos assim... acordamos de manhã e pensamos que temos de sair, temos de nos arranjar, pronto, temos de nos vestir e pensar “Ahh vamos para a formação e não sei quê” e isso até nos anima”

“Eu também aceitei mais o curso mesmo para não estar em casa, porque eu estar em casa não, credo, e já estava em casa há muito tempo. Eu tinha tirado uma formação, mas já estava há um ano em casa. (...) aceitei na mesma, até porque estava ocupada e eu dou mais valor a estar ocupada do que a receber (...) É, estar ocupada é muito bom, eu acho. Está bem que o dinheiro faz falta e tenho um filho e uma casa para pagar, mas eu...estar ocupada é a melhor coisa...”

“Ohh, vêm porque também não há nada... é assim, eles também têm de pagar às pessoas, têm de dar os subsídios e estão sem fazer nada? (...) Ao menos estão ocupados, eu penso assim, não sei, não sei se é assim se não...(...) até é bom haver este tipo de cursos para as pessoas também conhecerem outras pessoas e não estarem muito fechadas em casa, não é, porque há pessoas que estão muito fechadas em casa e só vivem daquilo e daquilo mesmo, nem conhecem muitas coisas, nem as pessoas, nem nada. Se calhar um bocado de convivência até faz bem. “

“Eu cheguei a estar muitos meses em casa e para mim...eu também me enterrava muito em casa. E porquê? Porque pensava “Ahh, o que é que eu agora vou fazer? Vou vestir a roupa...”, porque em casa a gente anda de qualquer maneira, não é?”

“A mim muda, vamos supor, sair de casa. Em casa eu tenho sempre que fazer, porque tenho hortas, tenho animais, mas é diferente porque pensamos “Hoje não me apetece fazer, vou dormir mais um bocado” e ficamos mais duas horas na cama a dormir. Fica-se muito isolado, e assim só aquela coisa de a gente ir, abrir o guarda fatos, porque a gente na terra anda com qualquer roupa, não é, se tiver rota não faz mal que ninguém repara, meto umas botas de borracha e tudo bem. (...) Mas quer dizer, a rotina de a gente vir, convive com este, convive com aquele, assim sempre..”

Quadro 3. Reflexão e consciencialização dos sentidos da formação

Categorias	Sub Categorias	Sub sub categorias	Entrevistado	Citações/Depoimentos
Sentidos da formação	Mudanças	Pertinências das aprendizagens	Cr.	(E: E depois têm estas disciplinas mais técnicas...) “Depois temos essas e nessas aprendemos também muito, foi o que eu estava a dizer, a questão dos produtos de limpeza, quais os utensílios mais coisas de limpeza, o que é que se deve fazer, o que não deve fazer, quais as regras de segurança para não acontecerem acidentes de trabalho, isso tudo (...) não pensei que fosse assim, não pensei que fossemos se calhar aprender tanta coisa como nós aprendemos acerca de produtos de limpeza, sobre o que se deve e não se deve fazer, em nossa casa pelo menos, se não conseguirmos outra expectativa de arranjar emprego nesta área, pelo menos em nossa casa utilizar coisas que aqui aprendemos, como por exemplo como fazer a limpeza de móveis e outras coisas que aqui aprendemos e que eu acho que foram importantes nós aprendermos. (...) Pois, não é só importante isso também, é arranjar amigos, prontos, ver as coisas de outro modo, fazermos trabalhos, não quer dizer que todos os trabalhos que fizemos aqui fossem só sobre a disciplina, não é, também falamos de outras coisas e aprendemos mais. (...) não é, porque a gente aprende sempre mais. Se calhar se eu estivesse em casa este tempo todo se calhar não aprendia coisas que aprendi, se calhar não me abria tanto as portas como se calhar se eu estivesse aqui e aqui se calhar sempre me abriu qualquer coisa. “
			T.	“(...) é sempre bom aprender porque, por exemplo, há produtos que eu, por exemplo, um produto de chão ou um lava tudo ou outra coisa e eu misturava com lixívia e isso nunca se deve fazer porque estraga o chão. E eu não sabia, eu misturava, porque o que é que eu pensava “Bem, a lixívia desinfeta, só para por um bocadinho de cheiro e fica mais limpo”, mas não, está errado.

		Estamos sempre a aprender...”
	Pertinências das aprendizagens	<p>C. “(...) para aplicar em casa sim, conseguimos obter muitos conhecimentos, porque há sempre aquela questão de misturarmos produtos com produtos e aquilo às vezes não dá bom resultado e por acaso aprendemos aqui que não se deve misturar um produto com outro produto, porque pode mesmo dar mau resultado. (E: Por isso estas disciplinas mais práticas são importantes também para isso...) Muito, muito, muito importantes...”</p>
Mudanças		<p>CS. “Bem, se passarem todos, sempre levamos alguma coisa, acho que sim, pelo menos sempre levamos um certificado. Acho que ajuda a ir por exemplo a uma empresa e mostrar e pelo menos tenho isso.”</p>
	Na autoperceção e autoimagem	<p>C. “Mudou a convivência, talvez, a convivência e conhecendo pessoas novas também nos faz alertar para o dia a dia. Eu volto a referir novamente o caso da F. (colega que teve cancro e desistiu da formação), porque às vezes a nós acontece-nos aquilo e aquilo e nós “Xii, aconteceu-me isto e estou mesmo no fundo” e se formos a ver há pessoas que estão pior que nós e nós vamos buscar forças a elas (...) Ainda há pouco tempo estive a falar com a professora C., que é a professora de motivação, e ela fez-me mesmo assim esta pergunta: “Olha, quais são os teus objetivos daqui para a frente?” e eu fiquei assim, pronto, eu disse-lhe que gostava era de trabalhar com crianças e ela disse-me “Então porque é que nunca lutou para ir para esse campo?”, só que às vezes não é o lutar, às vezes é os nossos receios e ela fez-me ver que nem tudo é complicado e que nós temos de lutar e é o que eu vou fazer (...) (os formadores) estão aqui para nos tentar abrir horizontes que se calhar nós tentamos meter para trás das costas e eles fazem-nos ver que se é isso que queremos temos de lutar para</p>

Reconhecimentos

Experiências e
histórias de vida

a frente porque vamos conseguir (...) Eu vou tentar lutar por aquilo que eu quero, pelo meu sonho. Se não conseguir este ano tento para o outro, e para o outro, mas também não vou desistir, mas vou aproveitando as oportunidades que me vão aparecendo.”

- A. “Eu acho que também é uma boa valia, porque nós aprendemos com eles e eles aprendem com nós (...) é engraçado porque ela (a formadora) fala das experiências dela e então eu como sou das 3 a que tem mais idade, (...) a formadora também é mais nova que eu... e eu sinto que ela, coisas que eu também lhe digo a ela, experiências da minha vida também, dos meus filhos, como era no meu tempo, pronto, há aí moços de 21 anos que não passaram aquilo que eu passei não é? (...) E essa troca de experiências também é importante para mim como para elas (...) Portanto, nós estamos a fazer o nosso portefólio, onde, pronto, eu estou a fazer de uma maneira, os meus colegas estão a fazer de outra, portanto, eu já tenho mais experiência, já tenho outra maneira e depois é engraçado que elas gostam de ver, gostam de nos ouvir e elas... trocamos experiências pronto... (...) há coisinhas que a gente vai aprendendo, vai tirando de cada elemento, vamos aprendendo... “Realmente, olha eu conhecia isso mas não conhecia essa faceta...”. E isso tanto para nós como para eles. Há uma troca de diálogo, pronto, de comunicação...”
- “Sim, sim, eles ouvem e também aprendem com nós, eu acho que sim. Eu também como já tenho outros cursos eles aprendem também connosco. Nós aprendemos com eles e eles aprendem connosco.”
- Cr. “ (...) já é falar sobre a nossa vida. (...) Sim, partilhar as experiências uns com os outros, sim... (...) porque a gente vem motivados e tentamos fazer sempre todos os trabalhos e tentamos

Reconhecimentos	Experiências e histórias de vida		procurar sempre, para o dia passar melhor, para não haver problemas e para os dias passarem bem”.
		F.	“(…) Mesmo com a F. (referindo-se à formanda com cancro que teve de desistir do curso) ela apoiou-a muito e adaptou a matéria, por exemplo uma vez que ela fez aqui uma pergunta, fez não, pôs no teste, sobre o que é que íamos estar a fazer daqui a 5 anos e a F. desatou aqui num choro porque a gente sabe lá se vai cá estar daqui a 5 anos, porque ela tem cancro...e ela automaticamente anulou aquele teste e adiámos aquele teste para quando ela cá não estivesse.” (Entrevistadora: Vocês partilham experiências umas com as outras?) “Claro. Claro, aquilo que eu vivi a outra colega não viveu. Assim como da outra eu não vivi. (...) Super importante, porque a gente troca ideias com os outros.”
		T.	“(…) não há nenhum formador que não questione connosco, nós damos exemplos de nós, coisas que a gente viveu e tudo e eles...sim...”
Lógicas formativas distintas		C.	“Sim, sim, porque nós entre nós temos quem tenha a 4ª classe, o 6º, o 9º, o 12º e não é por uma ou duas terem o 12º que eles vão avançar com a matéria para à frente e os outros ficam para trás ou têm de seguir o ritmo, não, tentam adequar desde a 4ª classe até ao 12º, não fica ninguém para trás.”
		Cr.	(Entrevistador: Acha que eles são diferentes dos professores que nós tivemos na escola?) “São, são diferentes. Eu penso que também é por causa da idade, isto é uma formação de adultos e na escola nós não temos muita idade, somos mais novos e tudo. Mas para além disso, eles se calhar entendem que por nós sermos também adultos, se calhar é isso, não sei...(…) Lá, prontos, também começávamos desde o nada e aqui já não é isso, já não é

Reconhecimentos

Lógicas formativas
distintas

A.

do nada. Além de não sabermos o que se enquadra em algumas das disciplinas quando aqui chegamos, já temos outra noção do que quando éramos crianças, que vamos para lá, começamos a aprender mas não temos noção da vida. Isto aqui é formação de adultos, já é diferente, sei lá, a gente lê por exemplo o nome de uma disciplina destas e já tem noção do que é que vão falar naquela disciplina. Quando somos pequenos ou quando andamos em escolaridade obrigatória aí já não, nós temos que se ir adaptando, a gente lê aquilo, a partir do 5º ano ou isso e se calhar até já temos a noção, olhamos para a disciplina e já sabemos o que é que vamos dar, mas é diferente em formação de adultos, penso que é diferente.”

“É diferente. Eu acho que sim, porque, não sei, porque no meu tempo acho que era assim um pouco mais, mais fechado, eram aqueles professores mais rudes, mais... até batiam, havia um que até tinha uma varinha, que se não soubéssemos a tabuada levávamos com a varinha em fila... E aqui nos cursos não, há mais liberdade, a gente, pronto, há um diálogo mais aberto que no meu tempo eu não tinha (...) Sim, fiz só o 2º ano. Eu com 15 anos estava já a trabalhar. Eu fiz só o 2º ano. (...) Na altura era cansativo. Eu chumbei e quando chumbei vim-me embora logo. E agora tenho pena, porque se soubesse tinha tirado ao menos o 5º ano. Tive pena (...) assim é melhor, há mais diálogo. Antigamente a gente lá podia... era logo uma reguada. Agora é diferente, nós vamos contando as nossas experiências, eles contam as deles, nós aprendemos com eles e eles connosco””

C.

“Muito diferente e depois é naquelas idades em que achamos que andamos aqui porque somos obrigados, mas hoje damos valor, se tivéssemos estudado se calhar não andávamos aqui assim... (...) É assim, já foi há muito tempo, mas, sei lá, matemática por exemplo, nós agora nesta formação não temos mas noutra anterior que eu

Reconhecimentos

Lógicas formativas
distintas

- tive, matemática para mim na escola era um bicho de sete cabeças e nos cursos não, nos cursos tentam adaptar, mais ou menos ao nosso dia a dia, como é que nós havemos de fazer e acho que a matemática assim nos cursos até nos ensinam melhor do que propriamente na escola.”
- F. Ahh, muito diferente... No meu tempo de criança, não é, ensinava-se tudo muito diferente. Olhe, primeiro não havia cá calculadoras nem computadores, nada disso (risos), era caneta, qual caneta, era um bocadinho de um lápis um bocadinho de lápis e um bocadinho de papel e tínhamos de poupar bem aquele papel, mas ao princípio até era as lousas, quando eu entrei para a escola eram as lousas, agora aqui já ninguém sabe o que é lousas. Aqui há mais tecnologia, mais papéis, mas há menos educação e menos ensino. (...) voltava um bocadinho aos tempos em que havia respeito pela professora... (...) punha aquela regra do respeito dentro da sala de aula, não é para falar sobre a novela, sobre o tempo, sobre o telejornal, falar do futebol, de religiões, de política... há tempo lá fora...”
- T. “(...) eram muitas horas dentro de uma sala e agora passa a voar. Quem é que nos segurava 50 minutos e agora estamos aqui 3 horas (...) também eram outras idades, também tem a ver com isso, não é? Eu por exemplo quando andei lá a fazer o secundário e não o acabei, desisti logo e não acabei o 10º ano, depois é que voltei a entrar e quando eu entrei já fui com outra perspetiva, já não pensava da mesma maneira do que quando lá andava e fiz as mesmas coisas, dei a mesma matéria e disse “Afinal isto era tão fácil”, mas era aquela idade, pronto, aquelas coisas... (...) a gente também já vê as coisas de outra maneira, não é, já tenho mais idade...”
- CS. “Aqui os formadores dão aquela confiança mais tipo amigos e torna-se tudo mais fácil. Agora na escola não, era tudo

Reconhecimentos	Lógicas formativas distintas	P.	professor.(...) era muito mais difícil na escola, pelo menos aquelas disciplinas tipo matemática, português e isso. Agora, na escola a gente também não aprendia eletricidade.”
		F.	<p>“É tudo diferente, muito diferente, porque isto é tudo tão rápido que por isso é que eu acho que esta bodega, desculpe mas eu tenho de falar assim, esta bodega não nos leva a lado nenhum, a sério...”</p> <p>(E: Mas para quem não tem experiência, acha que vão preparadas?)</p> <p>“Não, para quem não tiver não vai, não vai porque a gente fala aqui uma coisa mas a prática é uma coisa completamente diferente. Eu já disse à professora C. que isto na teórica é uma coisa, na prática é uma coisa bem diferente, não tem nada a ver (...) Por exemplo, há aqui aulas que se nos arranjassem, não conseguem não é, mas se conseguissem arranjar-nos um estágio, por exemplo num dia íamos arrumar um quarto num hotel e para a semana íamos a um quarto de outro hotel para saber fazer as comparações entre um e outro, eu acho que isso ia ser muito bom para toda a gente.”</p>
Reflexividade	Secundarização do saber fazer	A.	<p>“(...) práticas nada, nadinha (...) nenhuma, nenhuma prática. Eu vou fazer um estágio onde não sei praticamente fazer nada, não é? (...) Então nós tivemos o quê, uma aula prática (...) não sabemos, não sabemos. Eu vou estagiar para a Câmara mas se me puserem à beira de um electricista eu não sei fazer, não sei! (...) é mais para fazer arranjos em casa, é, porque ninguém sai daqui preparado para isso, só o P. porque é pedreiro e já sabe, tem uma noção, é capaz de ler uma planta e não sei quê... Mas agora o resto da malta não, os meus colegas não conseguem e nem eu... (...) Assim estes cursos sem prática, sem nada, é mal empregue, não havendo prática é mal empregue.”</p>

		CS.	<p>“Bem, não houve muitas práticas (...) Devia haver mais práticas (...) Sim, em termos de prática foi pouco, é raro... (...) Vou fazer uma coisa que ainda não sei fazer muito bem ou que não sei fazer (...) Acho que foi mais estar aqui a ouvir o formador a explicar do que práticas. (...) Devia ser mais prática este curso, mesmo que fosse pouco tempo, devia ser mais prático. “”</p>
Reflexividade	<p>Secundarização do saber fazer</p>	P.	<p>(...) isto é curso de reparações rápidas (...) mas prática zero. Está bem que há ainda essas 90 horas de estágio que são pagas pela formação, mas quando isto acabar a gente leva um curriculzinho, um certificado e não sei quê e vamos para uma pessoa que nos está a pagar a nós e ele pergunta-nos “Tem o curso?” e nós “Tenho” e ele pergunta “Tem o certificado” “Tenho o certificado e tenho o curso” e ele até pensa “Bem, este gajo...” e a gente chega lá e zero. Então, ele vai-nos pagar e pede-nos para montar a tomada ou a ficha e eu digo-lhe “Eu não sei” e ele diz-nos “Então dizes-me que tens o curso e o certificado e não sabes montar isso?”, mas a verdade é que não sabemos (...) porque não temos prática (...) Porque isto, não sei quem é que organiza, mas está muito mal nesse aspeto, porque isto é um curso para tapar olhos (...) Mas pronto, o que é é sempre a mesma coisa que é a gente tem de sair daqui para ir trabalhar, mas ninguém vai sair daqui para ir trabalhar.(...) Para trabalhar lá fora não dá, não dá. Isto é mesmo assim, é pá, as pessoas saem daqui sem saber nada, nada mesmo. Eles vêm para aqui e dizem que este tubo é de 70, este tubo é de 90 e mais nada. (...)“Não, não era mais tempo, era não ser só teórica, ter prática, uma oficina (...) aqui havia de ser assim um edifício, com um espaço para as teóricas como nós temos e por cima ou por baixo uma oficina e até fazíamos assim: não andávamos meio ano na teórica e meio ano na prática, não, e se a gente fizesse antes assim, agora estávamos aqui 3 ou 4 dias ou uma semana na teórica e depois uma semana lá para baixo para a prática e depois tornávamos a vir para a teórica e depois para a</p>

			prática...”
	Secundarização do saber fazer	C.	(E: E acha que aqui está a aprender o suficiente para depois ir para lá e fazer um bom trabalho?) “Essa questão acho que devia ser só colocada no fim do estágio (...) não vou já entrar nessa parte de auxiliar de limpeza, porque como eu já referi é pouco tempo”
Reflexividade		C.	“Gostava até que tivesse mais tempo, até para a gente alargar os nossos conhecimentos. (...) está a ser pouco tempo (...) no global, nestes 5 meses no geral (...) Se calhar mais uns 5 meses porque é muita formação e parecendo que não às vezes temos de dar a matéria a correr e não dá para apanhar logo tudo de uma vez e acho que os conhecimentos que se calhar nós precisávamos para o dia a dia esse tempo era o ideal.”
	Inadequação da carga horária	Cr.	“Se calhar se fosse mais explorado não era pior, porque mais aprendíamos, não é? (...) Sei lá, para aí 1 ano...(…) Por exemplo o francês, o inglês poucas horas tivemos... Como é para trabalhar num hotel ou isso se tivéssemos mais horas de línguas se calhar iria-nos beneficiar nisso, porque só tivemos 25 horas de cada, de francês e de inglês e pronto... Mesmo em questão, não tivemos informática, TIC, não tivemos e acho que era uma disciplina que se enquadrava aqui
		F.	“Eu acho que poucas poucas foram francês e inglês, achei muito pouquinho, muito pouquinho... Por exemplo nós temos aqui esta professora que vem amanhã, a C., acho que ela podia ter menos aulas dela, não tenho nada contra ela, mas menos, porque ela já nem tem matéria suficiente para nos dar este tempo todo, ela tem 50 e tal horas para a frente e ela já nem tem matéria.(...) Acho que devia ter tido menos horas ela e mais o inglês e o

Reflexividade	Inadequação da carga horária		francês, porque para trabalhar num hotel as línguas são essenciais (...) Mais uns mesinhos, um aninho de curso...”
		T.	“Eu acho que devia, por exemplo, nós há disciplinas que devíamos ter mais, não é, mais horas e há outras que temos muitas horas e que é sempre a mesma coisa, mas pronto. Eu acho que o estágio é que é pouco tempo, porque é só 3 semanas e não dá assim muito bem para usufruir do que aprendemos, não é, mas pronto.”
		A.	“Eu não mudava nada, eu acrescentava era a parte mais prática (...) Eu acrescentava mais horas aos cursos.”
	Relevância do desenvolvimento pessoal e social	CS.	“(...) se fosse um ano dava para ser primeiro a teoria toda e depois a prática. Agora assim pouco tempo...”
		C.	“É assim, por exemplo em Motivação e Autodeterminação até no fez conhecer um bocadinho melhor do que aquilo que pensávamos, tínhamos uma ideia nossa, prontos, como é que eu hei de explicar, de nós próprios, mas depois com a matéria e isso e com coisas que a professora nos foi explicando e exercícios que nos foi dando viemos a conhecer-nos um bocadito melhor e fomos buscar defeitos que pensávamos que não os tínhamos (...) Ser assim um bocado explosiva, assim um bocado...pensava que não era assim tanto mas afinal sou e é um grande defeito que eu vou tentar minimizar...”
		Cr.	“Motivação e autodeterminação enquadra-se e não enquadra-se porque, pronto, temos de estar motivados para fazer algo, por exemplo na limpeza, se não tiver motivação para fazer aquilo ou não gostar de fazer aquilo, no caso de limpeza, se não tiver motivado para o fazer não vai fazer como devia de fazer. (E: O que é que ficou a conhecer de si que ainda não conhecia?)

Reflexividade

Relevância do
desenvolvimento
pessoal e social

- Se calhar defeitos, prontos, defeitos e se calhar também qualidades que tinha que se calhar terei que mudar. Por exemplo ser nervosa talvez não me ajude, não me enquadre na procura de emprego, sei lá...(…) Cidadania e empregabilidade falámos...também é importante, porque prendemos a fazer carta de apresentação, currículo, essas coisas...também é importante porque ficámos com o currículo feitinho (...) O objetivo é isso mesmo, é nós entrarmos dentro de nós e se calhar autoavaliarmos, se calhar coisa que nunca fazíamos se não tivéssemos estas disciplinas, sabermos como somos, falarmos da nossa vida desde a infância até agora...”
- F. “Eu gostei muito e aprendi...aprendi por exemplo que devia tomar mais xanax porque sou muito nervosa (risos)...não, agora falando a sério, aprendi que tenho de ter mais calma comigo, porque percebi que sou uma tempestade num copo de água e fervo em muito pouca água e então aprendi a ter assim um bocado de mais controlo comigo, assim a ver um bocadinho melhor as pessoas, se bem que eu já o fazia mas não era tão à sério... a entender melhor o ponto de vista do outro lado (...) Olhe, quer que eu diga a verdade? Não mereço castigo? Esta de portefólio podia nunca ter aparecido, só veio cá não sei para quê e não prestou para nada, foi um tempo e dinheiro mesmo inútil que lhe pagaram (...) Olhe, portefólio, igualdade de oportunidades, cidadania e projeto de vida é tudo para o lixo, não fazia falta, nada, absolutamente nada (...) são umas aulas inúteis.”
- T. “Sim, não têm nada a ver mas é bom a gente saber um bocado de tudo (...) saber alguma coisa de cultura. Sim ao menos ficamos a saber, não interessa só saber como utilizar os produtos e saber limpar, também é importante, por exemplo, agora a gente vai estagiar e é importante sabermos falar assim mais adequado. Eu vejo a minha perspetiva assim, não vamos para lá “É para limpar é para limpar!”, não...(…) há disciplinas em que a gente faz muitos

		trabalhos de grupo e isso é bom, porque os grupos nunca são os mesmos, vamos sempre selecionando (...) em Motivação dá-nos assim para pensar um bocadinho em nós, em coisas que a gente se calhar não fazia ideia (...) Esta disciplina faz-nos pensar um pouco mais sobre nós, deu-nos a conhecer coisas, fizemos exercícios sobre nós que se calhar eu, pelo menos falo por mim, se calhar nunca pensei em tal coisa, mas é bom, é bom a gente chegar e pensar um bocadinho a termos mais valor do que aquele que dávamos a nós próprios.(...)”
Reflexividade	Relevância do desenvolvimento pessoal e social	<p>A. “Motivação e autodeterminação é determinar objetivos para o futuro e por acaso é um tema que eu gosto. Há muita gente que não gosta mas eu gosto. Pronto é ensinar a olhar para o vizinho do lado com outros olhos, essa coisa de motivar e determinar objetivos, fazer projetos...eu acho que tudo está interligado. Nós não vamos para uma empresa falar “OK” (imita uma voz grossa e rude), pronto, temos de ter um comportamento mais adaptado, está-me a perceber?(...) E tudo isso faz parte, porque sem isso... Tudo bem, a gente gosta de aprender as coisas, mas também temos de ter, antes de entrar nisso, também temos de saber criticar o outro, saber ouvir, e isso está tudo interligado.”</p> <p>CS. “Motivação foi, para quando arranjarmos um emprego mais tarde, arranjarmos motivação para trabalhar, porque mesmo que a gente não goste temos de arranjá-la. Projeto de vida foi fazermos o nosso projeto futuro, fazer entre aspas, pensar num projeto futuro (...) também faz sentido ter estas, para a gente saber estar num emprego futuro. Também temos de ter paciência, motivação mesmo para fazer aquilo que não gosto, ter bom relacionamento com os colegas, não estou a dizer aqueles relacionamentos tipo amigos amigos, mas aquele relacionamento profissional...”</p> <p>P. “É pá, eu gosto de ouvir, gosto de ouvir sobretudo quando as pessoas sabem aquilo que estão a dizer, isto é para pessoas que</p>

Reflexividade	Relevância da certificação escolar		estão um bocado...que não sabem ir a uma entrevista, que não sabem como fazer um currículo e isso também é importante porque isto agora não é como antigamente. Antigamente dizia-se que fulano assim sabia fazer isto e fulano sabia fazer aquilo e batiam-se às portas e agora não. Eu digo a verdade, um currículo mesmo bem feito...há pessoas que dizem “eu sei lá o que é um currículo” e como isso acontece essa parte até está bem.”
		C	” (...) gostava de concluir o 12º ano, mas vamos ver.” (E: Acha que falta essa componente aqui neste tipo de cursos?) “Acho”
		Cr.	“(...)se calhar as pessoas que têm o 4º ano, se tivesse o tal mais uma disciplina ou outra, se calhar as pessoas que têm a 4ª classe até já podiam sair daqui com o 6º ou pronto se calhar para se integrarem no mercado também (...) acho que era importante que estes cursos tivessem escolaridade.”
		F.	“Sim, havia de dar alguma escolaridade, por acaso havia de dar, acho que devia, mas não dão...temos pena... dão-nos o estágio e já é bem bom”
		T.	“(...) eu até acho bem que existam aquelas formações, aquelas que dão para as pessoas que querem tirar o 9º ano e o 12º ano, eu até concordo e acho muito bem, porque senão conseguem fazer de uma maneira ao menos estão a aprender uma profissão, não é?”
		A.	“ Eu tenho pena, acho que era importante, pelo menos o 5º ano, coisa que eu não tenho (...) Sim, fazia-me falta (...) Eu acho que era mais para realizar-me, ter o 5º ano, porque agora pronto, quem é que dá emprego a uma pessoa de 46, 47 anos? Ninguém, não é, só se for para cuidar de algum idoso ou assim. Mas vamos supor, se eu tivesse o 5º ano talvez fosse mais, quando me perguntam “Tem o quê?” e eu digo “O 2º ano” e para eles não interessa nada,

Relevância da certificação escolar	CS.	mas agora o 5º ano já tinha outro peso.” “Por um lado ficamos com este certificado mas por outro, quem quer por exemplo tirar o 12º de escolaridade anda aqui e não consegue tirar.”
	P.	“É uma estupidez e porquê? Eu tenho a 4ª classe não é, e na altura eles diziam que um gajo em 4 ou 5 meses ou qualquer coisa assim do género tirava o 9º ano. Portanto, da 4ª classe para o 9º na minha altura eram 5 anos, não é? Agora, eu até posso ser a pessoa mais inteligente que ando ao cimo da terra, mas em 4 ou 5 meses tirar 5 anos seguidos era um génio do caraças... Agora vamos lá ver, isto é uma ideia minha, chegamos ao fim de 5 meses, tens a 4ª classe e dou-te o 9º ano, leva lá o carimbo e eu fico com um papel a dizer que tenho o 9º ano. E é a mesma coisa que eu disse há bocado: perguntam-nos “Tens o 9º ano?” “Tenho, tenho” “Então vai para aquela secretária trabalhar” “Mas eu não sei...”. Isso é impossível.”
Reflexividade	Cr.	“Eu acho que sim, porque a gente sempre aprende mais do que aquilo que sabe e talvez como hoje em dia, como isto está mau em questão de trabalho, eu penso que uma pessoa ao ter classificações mais altas poderá arranjar trabalho mais facilmente do que outras pessoas que não têm formação nem nada dessas coisas (...) A gente não sabe se daqui a 1 ano ou 2 isto vai mudar e aí a formação é importante (...) Acho que, acho que, eu vou pôr outra palavra, acho que é uma mais-valia para quem quer aprender porque estando em casa isto não é fácil, não é fácil, porque mesmo que estejamos a receber, tando em casa a gente não se mexe, é em casa, é o trabalho de casa em quatro paredes e não convivemos praticamente com ninguém e isso faz mal, faz mal, mesmo à própria pessoa acho que faz mal (...) acho que todos nós temos direito, não é só por estarmos desempregados ou a receber que
Lógicas de inclusão pela formação		

Reflexividade

Lógicas de inclusão
pela formação

F.

tenham de ter formação. Acho que todos nós precisamos de ter formação e aprender alguma coisa (...) e se calhar principalmente quem está a trabalhar, prontos, até me refiro por exemplo às pessoas que trabalham nesta área do curso e que deviam ter formação, acho que sim, que deviam ter formação, porque às vezes acontece uma coisa mínima, por um descuido ou por não terem formação. (...) na minha opinião acho que prepara-nos e dá-nos muitos conhecimentos úteis (...) é bom, porque não é só nas cidades que as pessoas têm de evoluir, acho que nós aqui na província, entre aspas, também temos de evoluir e lutar e agarrar as oportunidades (...) Se calhar para integrarem mais as pessoas, para elas não estarem tanto em casa, para não se fecharem em casa, para não se isolarem em casa, como é que eu hei de dizer, para terem mais convivência, talvez. Por exemplo aquelas pessoas que recebem Rendimento Social de Inserção ou que estão desempregadas metem-se naquela mágoa, metem-se em casa, não saem de casa, por vezes nem em casa têm vontade de fazer nada, se calhar por isso, sei lá... (...) Sim, é para as pessoas não se isolarem.”

“Há sempre uma possibilidade, a gente tem uma ilusão...sonhar toda a gente pode sonhar. Quando de repente aparecer um trabalho a gente sempre está mais preparada e especializada para aqueles serviços, pronto (...) se vierem mais que venham elas. Para quem está em casa sozinha em casa das 9h da manhã às 6h30 da tarde é muito complicado, numa aldeia (...) estou aqui isolada no meio das hortas, tantas hortas, durante todo o dia só vejo couves (...)Se houver eu vou, tenha possibilidade e eu vou, nem que não vá ganhar, não interessa, mas eu vou (...) Eu acho que devem considerar que isto é uma coisa boa para o dia a dia da pessoa, eu acho que sim, que haveria de ser um direito.”

Reflexividade

Lógicas de inclusão
pela formação

- T. “(...) isto é muito bom, porque assim a gente fica a saber com que é que podemos trabalhar...(...) porque hoje em dia para trabalharmos em algum lado é preciso termos uma formação, por isso eu estou a investir na formação primeiro (...) eu acho que muita gente não sabe que tem direito às formações, porque nós se vamos trabalhar para um sítio qualquer nós temos direito a ter formação e muita gente não sabe e acho que sim, que mesmo as pessoas de mais idade elas não sabem que têm direito a isto. (...) estas formações, eu só tive duas, é a segunda vez que estou a entrar em formações, nunca tinha frequentado, mas eu não acho isto como um dever meu, acho um direito e gosto, eu até gostei. Mesmo que não fosse a receber nada acho que eu vinha na mesma”.
- P. “Eu acho que sim, eu penso que sim, era o que estava a acabar de dizer à sra. dra., penso que saímos daqui com qualquer coisinha, não é como técnico ou profissional, isso é mentira, mas ao menos já sei, já tenho uma luz disto, uma luz daquilo, acho que isso ajuda...(...) Eu até peço desculpa do que vou dizer mas isso é uma estupidez de todo o tamanho, isso não tem nada a ver. Para mim é assim, é a minha ideia, eu e milhares estamos a receber o Rendimento de Inserção, não é, e eu recebia 197 euros, mas eu fazia os meus biscates por fora. Ao fim ao cabo estava a receber de dois lados. Eles, para mim foi só isso que eles quiseram, pensaram “Espera aí, tu estás a receber 197 euros e não podes andar a fazer biscates assim aqui e ali e assim a gente vai-te prender em qualquer lado para tu andares aqui a receber dali e a receber dali. Tens de estar aqui ocupado.”. Os professores dizem que só está aqui quem quer e têm razão, porque eles pensam assim “Vais-te embora, olha”.”
- A. “Por um lado até é bom para as pessoas que estão a receber o RSI, por um lado é bom, porque olhe, há muitos que estavam e estão a receber o subsídio e por trás estão a levar outro ordenado. Eu

Reflexividade

CS.

conheço casos, e casos, e casos... e assim eles vão buscar essas pessoas que andam assim para elas estarem ocupadas. Porque muita gente, eu tenho aqui dois colegas ou três ou quatro, que estavam a receber o RSI, essa coisa, e eles estão danados por os chamarem, estão revoltados e há aqui dois então revoltadíssimos e eu penso “Pois, estão revoltadíssimos, porque se estivessem em casa estavam a receber dos dois lados”.”

“Manter-se ocupadas? Manter-se ocupadas não é? É mais para ver se diminui o número de desempregados, porque a gente ao estar aqui não estamos inscritos lá. Eu estava inscrito lá e agora já não estou, por estar aqui. Acho que é mais para diminuir isso, para dizerem que estão a empregar mais pessoas, mas esquecem-se que passados estes meses nós voltamos para lá, ou temos a sorte de arranjar emprego, o que é raro.”

ANEXO 4 – QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL

Quadro 4. Projeções e perspectivas sobre a inclusão

Categorias	Sub Categorias	Sub sub categorias	Entrevistado	Citações/Depoimentos
Balanços e perspectivas	Desindividualização da experiência formativa	Alterações na formação	C.	“Eu investia mais em conhecer melhor qual é que seria a área das pessoas interessadas e então depois assim aí construir um projeto e tentar incluir essas pessoas para concretizarem os objetivos que elas mesmo querem. Pronto, não era chamar para cursos só por chamar, estão desempregados ou estão a receber por isso são obrigados a vir para aqui e é isto que têm de fazer. Não, eu tentava adequar às perspectivas das pessoas.”
			A.	“(…) vamos imaginar aqui a fábrica dos lanifícios, era bom que houvesse um curso de formação, mas lá na empresa, aí sim, agora assim... Eu estive, eu trabalhei lá e eu tirei o curso de formação, mas foi lá na fábrica que eu tirei. A própria empresa, está bem que com a ajuda do Estado para a própria empresa não é, mas nós tirávamos lá o curso de formação.”
		Imposição da formação	C.	“Eu acho que continuava porque há pessoas que precisam destas formações (...) estas formações são muito importantes (...) havia pessoas que revoltavam-me porque como estavam a receber o fundo de desemprego que é 400 e poucos euros, porque é que... se podiam ter aquele dinheiro a ficar em casa, porque é que iam para uma formação empatar o seu tempo, entre aspas, se podiam estar em casa a ganhar... E isso revoltava-me...”
			T.	“(…) eu acho que se não fossem obrigatórias não havia tantas pessoas a frequentar.” (Entrevistador: E se fosse primeira-ministra continuava com essa obrigação?) “Continuava, mas eu acho que... eles metem na cabeça que não são capazes e por isso é que elas não vão. Eu acho que é assim... (...) Porque agora, basta uma vir para transmitir à outra...porque eu agora já vejo muitas pessoas a dizer que não se importam de vir para as formações...”

Imposição da formação	A.	“(…) muitas estão a receber o RSI (…) há ali muitos no curso que estão a receber RSI...(…) por isso eu acho muito bem. As pessoas que estão a receber o RSI devem ser mesmo contactadas para estas coisas (…) Porque então, quer dizer, estão a receber o RSI, não é, 300 e tal euros, fazem uns biscates por fora e recebem outro ordenado...ao menos aqui sabem que estão ali e mesmo que façam já é a partir do fim do expediente do trabalho.”
	CS.	“Se calhar se tiverem a receber deve ser para ao menos estarem a fazer qualquer coisa, para continuar a receber...deve ser para não ficarem em casa a continuar a receber... alguns...(…) Para isso, se não merecem mesmo dá-se a outros.”
Desindividualização da experiência formativa	F.	“(…) achava importante o governo arranjar locais de trabalho para a gente, não é só meter-nos aqui, eles estão a pagar não é, a investir dinheiro na gente e no fim a gente vai para casa que era onde estávamos antes. Era arranjar um local de trabalho (…) Olhe, em vez de mandar como o outro o nosso pessoal para fora trabalhar, em vez de investir lá fora dinheiro, investia cá em Portugal, ou seja, abria fábricas, postos de trabalho, e é claro que ia dar prioridade a quem tivesse mais crianças, casais com 4, 5 filhos pequeninhos, todos coitadinhos a morrer de fome, claro que dava prioridade a essas pessoas.”
	CS.	“(…) tentar metê-las em empresas, se as empresas tivessem posses...”
Estratégias de integração profissional	P.	“(…) tirava de casa alguém, é verdade, não se pode estar em casa toda a vida, sobretudo os novos, sim senhora, têm de fazer alguma coisa, mas se fosse eu que mandasse acho que não era isto. Por exemplo, aqui na nossa zona, um exemplo tão fácil, houve aí tanto incêndio que queimou (…) então vamos pegar nestas pessoas, em

	Estratégias de
Desindividualização da	integração
experiência formativa	profissional

grande parte delas, fazem as 6 horas na mesma, como estamos aqui a fazer, não fazem muito, fazem pouco, vamos deitá-las lá (...) (Trabalho) Comunitário... então se recebe esse dinheirinho... (...) porque há tanta gente aqui, só aqui somos 11 e vamos pegar nestas pessoas e nestas 6 horinhas (...) era mais importante e era uma coisa mais útil, aqui para a nossa zona era. Se puséssemos aqui (...) 11, que fossem 20 pessoas até, era útil para o país (...) E acho que estava a contribuir mais do que estar aqui. (...) Eu disse-lhe no outro dia e mantenho: era uma ocupação pá! (...) Em vez de se darem 200 e tal euros davam o ordenado mínimo e se limpassem estas matas e estas florestas todas essa madeira não ardia e essa madeira valia 4 ou 5 vezes mais para vender. (...) Porque se estas pessoas que andam aqui nesta bodega, que isto não vale nada, andassem lá a limpar, o fogo já não chegava cá em baixo... (...) E as pessoas que estão aqui faziam isso (...) E gastava-se muito menos, gastava-se muito menos... Uma carrinha leva 9 pessoas, chegava-se aqui de manhã de carrinha e vamos lá embora. Era totalmente diferente.”

T.

“É assim, as formações são importantes, sim, mas apostava mais em fábricas que fecharam, se calhar gastava mais o dinheiro aí e tentava manter com menos funcionários, mas tentar manter e assegurar mais empregos. Porque eu, eu acho que a formação faz parte e acho que toda a gente deve ter formação e acho que sim, mas acho que eles também, há formações que gastam muito dinheiro, em que as pessoas não aproveitam e que podia ser gasto de outra maneira, acho que podia ser gasto de outra maneira e se mantivessem as coisas abertas e não fechassem e não metessem tantos impostos tão altos acho que as coisas eram muito mais fáceis.”